CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

LES PROJETS PÉDAGOGIQUES PARTICULIERS AU SECONDAIRE : DIVERSIFIER EN TOUTE ÉQUITÉ

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT

Avril 2007

Québec

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

LES PROJETS PÉDAGOGIQUES PARTICULIERS AU SECONDAIRE : DIVERSIFIER EN TOUTE ÉQUITÉ

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT

Avril 2007

Le Conseil a confié la préparation du présent avis à la Commission de l'enseignement secondaire, dont la liste des membres figure à la fin du document.

Coordination, recherche et rédaction
Francine Richard, coordonnatrice de la Commission de l'enseignement secondaire

Recherche
Annie Desaulniers, agente de recherche
Caroline Gaudreault, agente de recherche
Annie Jacques, agente de recherche
David Lacasse, technicien en enquête, recherche et sondage
Arthur Marsolais, consultant
Hélène Pinard, agente de recherche

Soutien technique
Secrétariat : Linda Blanchet
Documentation : Patricia Réhel
Édition : Johanne Méthot
Révision linguistique : Syn-Texte

Conception graphique et mise en page
Bleu Outremer

Avis adopté à la 554e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation,
le 7 décembre 2006

ISBN : 978-2-550-48939-9 (imprimé)
ISBN : 978-2-550-48940-5 (PDF)

Dépôt légal :
Bibliothèque et archives nationales du Québec, 2007

Reproduction du présent avis autorisée à condition d'en mentionner la source.

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1
L'OFFRE ET LA DEMANDE DE PROJETS PÉDAGOGIQUES PARTICULIERS AU SECONDAIRE 3

1.1 Pourquoi avoir misé, au Québec, sur les projets pédagogiques particuliers pour diversifier la formation? 3
1.1.1 La disparition des voies de formation 3
1.1.2 À quelle demande ces projets pédagogiques particuliers répondent-ils? 3

1.2 Comment s'actualise cette offre diversifiée de formation? 5
1.2.1 État des lieux sur les écoles aux fins d'un projet particulier 6
1.2.2 État des lieux sur les projets pédagogiques particuliers applicables à un groupe d'élèves 7
1.2.3 Un portrait qui manque de précision 12

1.3 L'école privée contribue-t-elle à la diversité de l'offre de formation au secondaire? 13
1.3.1 Quelques éléments historiques 14
1.3.2 Des concepts lourds de sens : complémentarité, territorialité, opportunité 15

CHAPITRE 2
LES EFFETS LIÉS AUX CHOIX EN MATIÈRE DE DIVERSIFICATION 17

2.1 Des retombées positives 17

2.2 Des risques de dérive 17

2.3 Des témoignages instructifs 18

CHAPITRE 3
QUELQUES ÉLÉMENTS DE CONTEXTE ENTOURANT LA DIVERSIFICATION DE LA FORMATION AU SECONDAIRE 21

3.1 La sélection et les projets pédagogiques particuliers 21

3.2 Les orientations ministérielles sur l'intégration scolaire des élèves à risque, des élèves handicapés et des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage 22
3.2.1 Les responsabilités de la direction d'école et de la commission scolaire en matière d'adaptation scolaire 22
3.2.2 Une nouvelle politique de l'adaptation scolaire 23
3.2.3 Les définitions officielles : élèves à risque, des élèves handicapés et des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage 24
3.2.4 La disparition ou le maintien des cheminements particuliers de formation? 24

3.3 La réforme de l'éducation 25
3.3.1 Les fondements de la réforme de l'éducation 25
3.3.2 La réforme du curriculum et des programmes 26
3.3.3 Les conditions de réussite énoncées par le Conseil en 2003 27

3.4 La décentralisation vers le pôle local 27
3.4.1 Le projet de loi n° 73 28
3.4.2 Le règlement d'application du projet de loi n° 73 29
3.4.3 Les défis de la décentralisation à l'intérieur du projet de loi n° 73 30

CHAPITRE 4
LE POINT DE VUE DES ACTEURS SCOLAIRES 31

4.1 Les résultats de la consultation : les consensus et les points de divergence 31

4.1.1 L'éducation comme bien public ou bien privé 32
4.1.2 L'autonomie des acteurs institutionnels locaux et l'instauration d'une logique marchande 33
4.1.3 La culture d'intégration des différences et la fonction sociale de l'école 36
4.1.4 L'enseignement obligatoire et la formation des élites scolaires 37
4.1.5 La sélection des élèves 39
4.1.6 L'enseignement secondaire et son caractère hétérogène 40
4.1.7 Les missions des secteurs public et privé de l'enseignement et la concurrence 42
4.1.8 Les enjeux et les défis en présence 44

4.2 Ce que le Conseil retient de la consultation 46

CHAPITRE 5
LA DIVERSIFICATION DE LA FORMATION SANS EFFET INÉGALITAIRE 51

5.1 Des orientations, des enjeux et des défis 51

Première orientation : Tendre vers une offre de formation diversifiée et accessible à tous les élèves qui le désirent 51
Deuxième orientation : Privilégier l'axe local dans la gestion et la régulation de l'offre de projets pédagogiques particuliers 52
Troisième orientation : Réaffirmer le choix de la société québécoise en faveur de l'hétérogénéité scolaire dans la classe et dans l'école secondaire 54
Quatrième orientation : Miser sur la complémentarité des deux réseaux d'enseignement, public et privé 55

5.2 Des recommandations pour favoriser une diversification sans effet inégalitaire 56

CONCLUSION 61

ANNEXES

Annexe 1
Remerciements 63

Annexe 2
Document d'information et de consultation 65

Annexe 3
Liste des organismes invités à déposer un mémoire sur la diversification de la formation au secondaire 71

BIBLIOGRAPHIE ET WEBOGRAPHIE 73

MEMBRES DE LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE 79

MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION 81

PUBLICATIONS RÉCENTES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION 83

INTRODUCTION

L'un des traits dominants de l'école secondaire actuelle est son caractère hétérogène : elle accueille des élèves aux horizons divers, aux acquis et aux intérêts variés, et qui ont des besoins de formation diversifiés.

Il existe plusieurs façons de répondre aux différents besoins de formation des élèves, par exemple sous forme de cours à option, de projets pédagogiques particuliers ou de filières. Il existe également diverses manières de satisfaire aux besoins d'une clientèle hétérogène; pensons aux approches ou aux méthodes pédagogiques qui tiennent compte des rythmes et des styles d'apprentissage, des programmes ciblés tel *Agir autrement*[1] et des pratiques d'orientation des élèves.

Pour gérer cette hétérogénéité, il existe diverses façons, notamment les classes de niveau, la sélection des élèves et les regroupements d'élèves sur une base temporaire ou permanente tels les *cheminements particuliers de formation*. Toutes ces manifestations visant à prendre en considération les besoins et les profils variés des élèves englobent, dans le présent avis, les pratiques de diversification de la formation au secondaire. Il importe de distinguer ce terme de celui de *différenciation*, que le Conseil supérieur de l'éducation réserve aux pratiques professionnelles de différenciation pédagogique promues à l'intérieur du renouveau pédagogique.

Dans cet avis, le Conseil s'intéresse particulièrement à la diversification des projets de formation, car au Québec, la stratégie de diversification privilégiée par l'ensemble des acteurs scolaires a surtout pris la forme, notamment en zone urbaine[2], de *projets pédagogiques particuliers applicables à un groupe d'élèves*[3]. Tout en reconnaissant d'entrée de jeu l'intérêt que présentent ces projets et le fait qu'ils constituent une réponse valable aux besoins diversifiés de formation des élèves du secondaire (année après année, environ 16 % d'entre eux fréquentent l'un ou l'autre de ces projets), le Conseil s'est interrogé sur la manière la plus susceptible de répondre aux besoins de tous les élèves.

Ce questionnement lui paraissait être d'autant plus pressant que l'ordre secondaire amorce, depuis l'automne 2005, l'implantation du renouveau pédagogique, qui mise sur une série de dispositifs pédagogiques dont l'ambition est de satisfaire aux besoins de formation de tous les élèves et de faire réussir le plus grand nombre d'entre eux. Est-il possible, toutefois, d'offrir des projets pédagogiques particuliers sans sélectionner les élèves? Ces projets sont-ils conciliables avec les orientations pédagogiques du renouveau pédagogique? Pourquoi et pour qui ces projets sont-ils mis en œuvre dans les écoles secondaires? Assiste-t-on au retour des voies — allégée, régulière et enrichie — et à la disparition des classes hétérogènes? Bref, dès le début de ses réflexions, le Conseil s'est préoccupé de concilier les visées de diversification de la formation et celles de réussite pour tous promues à l'intérieur du renouveau pédagogique.

Par ailleurs, dans le contexte de décentralisation qui caractérise le système éducatif québécois depuis le renouveau pédagogique, de nouvelles responsabilités locales s'exercent au regard de la diversification de la formation. Les conseils d'établissement, les écoles, les commissions scolaires et les établissements d'enseignement privés assument ainsi de nouveaux pouvoirs à propos de la grille-matières, de l'offre de projets pédagogiques particuliers et de leur caractère sélectif ou non, des critères d'admission à ces projets, etc. Ces nouvelles responsabilités locales commandent beaucoup de discernement et doivent s'appuyer sur des principes et des valeurs connus de toute la communauté éducative pour s'exercer en toute transparence.

Le Conseil s'est aussi intéressé aux effets de ces choix de diversification sur l'ensemble du système scolaire et particulièrement sur le devenir de l'école secondaire. Quel est l'avenir de l'école secondaire publique et commune? Le caractère hétérogène de l'école secondaire est-il en voie de disparaître? L'école secondaire publique et l'école secondaire privée exercent-elles des missions concurrentes ou complémentaires? Dans le contexte de cet avis, les établissements d'enseignement secondaire, tant publics que privés, sont en quelque sorte conviés à une réflexion sur les idéaux démocratiques et les visées d'égalité des chances qui ont guidé le système scolaire depuis quarante ans.

---

1. La stratégie d'intervention *Agir autrement* entend favoriser la réussite des élèves du secondaire issus de milieux défavorisés. Lancée en 2002, cette stratégie a pu être déployée grâce à un investissement de 125 millions de dollars réparti sur cinq ans.
2. La multiplication des projets pédagogiques particuliers est davantage un phénomène urbain, ce qui ne signifie pas que les élèves et les parents qui habitent hors des grands centres ne manifestent aucun intérêt pour ces projets. Deux motifs principaux expliquent cette situation. D'une part, les écoles secondaires sises en région semi-urbaine ou rurale n'accueillent pas toujours une masse critique d'élèves suffisante pour mettre au point une offre de formation diversifiée. D'autre part, la concurrence entre les écoles secondaires n'est pas aussi marquée qu'en milieu urbain, particulièrement entre les secteurs public et privé de l'enseignement.
3. Ces projets sont aussi connus sous les vocables de « programmes à vocation particulière » ou « programmes particuliers ».

Pour soutenir sa réflexion sur le thème de la diversification de la formation au secondaire, le Conseil a réalisé des études documentaires portant entre autres sur les modes de regroupement des élèves, sur l'évolution du concept d'égalité des chances dans les systèmes d'éducation de masse et sur le comportement des acteurs scolaires en contexte de concurrence pour attirer le plus grand nombre d'élèves possible. Il a aussi consulté des expertes et des experts de l'offre de projets pédagogiques particuliers, des pratiques de différenciation pédagogique, du curriculum.

Le Conseil a aussi réalisé une importante activité de consultation, soit un appel de mémoires adressé à tous les organismes nationaux d'éducation représentant les parents, le personnel enseignant, le personnel de direction, les gestionnaires des commissions scolaires et ceux des établissements d'enseignement privés, les syndicats, les universités et les associations professionnelles diverses. Cette consultation avait pour objet de recueillir l'opinion des divers acteurs scolaires sur un certain nombre de thèmes en lien avec la diversification de la formation au secondaire et, en particulier, sur les effets de la multiplication des projets pédagogiques particuliers.

Le chapitre 1 de l'avis tente de circonscrire l'état de l'offre et de la demande de projets pédagogiques particuliers. Il détermine d'abord les facteurs qui ont présidé à la multiplication de ces projets et tente ensuite de dresser le portrait de l'offre de formation dans les établissements d'enseignement secondaire publics et privés.

Le chapitre 2 montre que si les projets pédagogiques particuliers répondent aux besoins de formation d'un nombre grandissant d'élèves et qu'ils ont des retombées très positives, ils n'en comportent pas moins des risques de dérive, qu'il convient de cerner.

Le chapitre 3 présente quelques éléments de contexte qui ont une incidence sur l'élaboration de l'offre de formation au secondaire : la sélection des élèves, l'intégration scolaire des élèves à risque et des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, le renouveau pédagogique et la décentralisation des pouvoirs vers le pôle local.

Le chapitre 4 est consacré aux résultats de l'appel de mémoires adressé aux organismes nationaux d'éducation.

Enfin, le chapitre 5 précise les orientations que le Conseil entend promouvoir pour accompagner les acteurs scolaires. Il comprend aussi des recommandations que le Conseil adresse aux différents acteurs touchés par la diversification de la formation au secondaire.

CHAPITRE 1 L'OFFRE ET LA DEMANDE DE PROJETS PÉDAGOGIQUES PARTICULIERS AU SECONDAIRE

1.1 Pourquoi avoir misé, au Québec, sur les projets pédagogiques particuliers pour diversifier la formation ?

Le Conseil soulignait précédemment que l'un des traits dominants de l'école secondaire était son caractère hétérogène et qu'il existait plusieurs façons de satisfaire aux besoins d'un effectif scolaire diversifié (les cours à option, les filières de formation, les projets pédagogiques particuliers applicables à un groupe d'élèves, les classes de niveau, les approches ou les méthodes pédagogiques qui tiennent compte des rythmes et des styles d'apprentissage, les programmes compensatoires ciblés, les pratiques d'orientation et de sélection des élèves).

Pourquoi, au Québec, avoir opté pour les projets pédagogiques particuliers comme mode de diversification de la formation ? Également, ces projets pédagogiques entretiennent-ils des liens avec le caractère hétérogène de la clientèle de l'école secondaire québécoise ?

1.1.1 La disparition des voies de formation

La massification de l'enseignement secondaire qui résulte d'une plus grande accessibilité aux études a occasionné un accroissement des besoins et des types de formation. Au tournant des années 60 et à la suite de la réforme Parent, la gestion de la diversité et de l'hétérogénéité scolaires au sein des écoles secondaires polyvalentes s'est structurée autour de filières (science, lettres, commerce, formation professionnelle) et au moyen d'une organisation scolaire découpée en trois voies de formation (les voies allégée, régulière et enrichie).

Au milieu des années 70, dans la foulée du livre vert et du livre orange (Ministère de l'Éducation, 1977 et 1979), l'organisation scolaire en voies de formation a été abolie sans que n'aient été proposées d'autres solutions de rechange et sans que le personnel enseignant n'ait été outillé pour gérer l'hétérogénéité scolaire. Le curriculum du secondaire est demeuré passablement unifié. Les matières au programme étaient les mêmes pour tous les élèves et la diversité des besoins était prise en compte à l'aide d'options au second cycle d'apprentissage et au moyen de la formation professionnelle. Quant aux élèves en *difficulté*[4], ils étaient intégrés dans les classes afin de leur fournir « un cadre scolaire aussi normal que possible ».

L'« uniformité » du curriculum et la disparition des voies ne semblent avoir satisfait ni les besoins des élèves à risque ni les besoins des élèves dits doués. En effet, dès la fin des années 80, nous avons assisté à l'instauration des cheminements particuliers de formation temporaire et continue[5]. Ces parcours scolaires ont été mis en œuvre pour répondre aux besoins de formation des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. C'est aussi durant cette période que s'est exprimé avec le plus d'intensité le discours sur la « douance et l'excellence » en éducation.

Faute, notamment, de soutien approprié accordé au personnel enseignant pour gérer cette hétérogénéité, les voies de formation auraient-elles réapparu sous le couvert de parcours scolaires en marge de la classe ordinaire (classes de cheminement particulier, classes de douance et projets pédagogiques particuliers applicables à certains groupes d'élèves) ?

1.1.2 À quelle demande ces projets pédagogiques particuliers répondent-ils ?

Les motifs qui ont présidé à l'élaboration de l'offre de projets pédagogiques particuliers ne sont pas sans lien avec une offre de formation trop uniforme et la disparition des voies de formation. Pour l'essentiel, ces projets tendent à combler des lacunes en matière de curriculum et à satisfaire de nouvelles attentes chez certains acteurs.

Dynamiser une école publique sans relief et ennuyante

Au cours des décennies 70 et 80, la réputation de l'école secondaire publique était dominée par l'image négative des polyvalentes : écoles de grande taille et anonymat des grands ensembles, boîtes à cours impersonnelles, encadrement insuffisant, cohabitation indifférenciée des élèves de 12 à 17 ans, culture professionnelle désabusée, sentiment de non-appartenance, etc. À cela s'ajoutait la difficulté à concilier l'existence de l'école secondaire

4. Désignation par le livre orange des élèves handicapés et des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

5. Les cheminements particuliers de formation sont des modes d'organisation de l'enseignement destinés aux élèves du secondaire qui, en raison de difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, présentent un retard de plus d'un an en langue maternelle et en mathématique. Ces cheminements sont mis en place au premier et au second cycle du secondaire. Les principales caractéristiques des cheminements particuliers de formation se trouvent sur le plan de l'adaptation de l'enseignement, de l'encadrement de l'élève et de la concertation entre les intervenants (information extraite de la brochure diffusée par le ministère de l'Éducation du Québec intitulée *Les cheminements particuliers de formation*, Québec, 1988, 12 p.).

commune avec un effectif scolaire de plus en plus hétérogène. L'école de masse était une réalité encore toute nouvelle au Québec.

À la fin des années 80 et au début des années 90, on assiste à de nombreux efforts pour dynamiser une école secondaire publique et commune en perte de vitesse. En dépit de cette mobilisation nouvelle, l'attractivité des établissements d'enseignement privé et les taux de décrochage scolaire étaient en croissance. Dans le milieu scolaire et au sein de la population, des critiques antibureaucratiques et antiétatiques se sont fait entendre de plus en plus. La décentralisation du système apparaissait comme une voie à privilégier pour permettre à chaque milieu de se donner une « couleur locale » afin de mieux répondre à la diversité des besoins qui s'exprimaient au sein de l'école secondaire publique.

À la fin des années 90, à la faveur de la réforme de l'éducation et des modifications apportées à la Loi sur l'instruction publique, on est témoin de l'émergence du pouvoir local. En plus de reconnaître l'établissement comme étant le palier le plus apte à répondre aux besoins de la communauté, la législation a introduit un assouplissement des règles relatives au libre-choix de l'école par les parents (articles 4 et 239 de la Loi sur l'instruction publique)[6].

Cette nouvelle autonomie locale s'est exercée particulièrement au regard de la diversification de l'offre de formation : les projets pédagogiques particuliers, sélectifs ou non, se mirent à se multiplier à bon rythme. Et la recette a sans conteste connu du succès : un dynamisme nouveau a caractérisé l'école secondaire publique depuis la réforme de l'éducation entreprise en 1998. Il survient en quelque sorte un renversement de logique : d'une logique totalement dominée par l'offre de formation, on est passé à une logique principalement guidée par la demande, particulièrement celle des parents et de la classe moyenne. Et cette demande était résolument favorable aux projets pédagogiques particuliers et sélectifs.

Remplacer et enrichir un curriculum jugé trop homogène et peu exigeant

Dès la fin de la décennie 80, une catégorie de projets pédagogiques particuliers a été mise en place pour suppléer à un curriculum jugé trop laxiste et peu exigeant et ne sollicitant pas suffisamment les capacités intellectuelles des élèves. Les critiques du curriculum « d'avant la réforme » n'étaient pas sans fondement et justifiaient sans aucun doute que les écoles secondaires s'intéressent à des programmes comme le programme d'éducation internationale (PEI). Mais depuis, le Conseil a déjà fait valoir que la réforme du curriculum et la réforme des programmes en cours d'implantation au secondaire sont susceptibles de corriger la situation en rénovant en profondeur la formation offerte à l'ensemble des élèves. De quelle manière[7] ?

En étoffant l'instruction et en renforçant le contenu du curriculum. Les composantes qui sont renforcées sont le français, langue d'enseignement, dont le nombre d'heures d'enseignement augmente considérablement pour l'ensemble du secondaire en plus d'une compétence transversale de l'ordre de la communication ; l'histoire, qui est dorénavant enseignée chaque année du secondaire et qui inclut l'éducation à la citoyenneté ; l'intégration de la technologie et des quatre disciplines liées à la science, avec une visée d'éducation scientifique et technologique de base ; la plage d'options au deuxième cycle d'apprentissage qui est renforcée[8] ; l'introduction de l'approche culturelle dans l'enseignement des matières.

En favorisant un processus d'apprentissage plus fructueux par la sollicitation des capacités intellectuelles de plus haut niveau (*higher skills*) des élèves. Le nouveau curriculum fortifie le processus d'apprentissage, d'une part par une attention portée aux compétences transversales d'ordre intellectuel et méthodologique, et d'autre part par des programmes d'études plus exigeants qui mobilisent des savoirs plus complexes.

En intégrant les visées d'éducation de la personne dans les disciplines. Le nouveau curriculum a le souci d'intégrer la formation personnelle et sociale plutôt que de la marginaliser ou de la juxtaposer. Ces enseignements reposent dorénavant sur l'ensemble des enseignantes et des enseignants dans une perspective de plus en plus interdisciplinaire.

Pour le Conseil, le renouveau pédagogique s'inscrit dans la durée. Sa mise en œuvre est difficile et commande de la prudence. Le Conseil tient toutefois à rappeler qu'il faut permettre au nouveau curriculum de se déployer suffisamment longtemps pour qu'il porte ses fruits.

---

6. Article 4 : « L'élève, ou, s'il est mineur, ses parents ont le droit de choisir, à chaque année, parmi les écoles de la commission scolaire dont il relève et qui dispensent les services auxquels il a droit, celle qui répond le mieux à leur préférence. »
Article 239 : « La commission scolaire inscrit annuellement les élèves dans les écoles conformément au choix des parents de l'élève ou de l'élève majeur. »

7. Cette section s'inspire de l'avis du Conseil supérieur de l'éducation (2003) intitulé *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire*, p. 12-13.

8. Avant la réduction du nombre d'options proposée dans le nouveau régime pédagogique.

Concurrencer le secteur privé de l'enseignement

Au secondaire, la popularité croissante de l'enseignement privé depuis une vingtaine d'années a amené une érosion importante de la clientèle du secteur public de l'enseignement. Ainsi, en dépit de la mise en œuvre de la réforme de l'éducation, l'effectif scolaire du réseau privé n'a cessé d'augmenter depuis 1997.

La concurrence est de plus en plus vive entre le secteur public et le secteur privé de l'enseignement et elle est alimentée par le *Palmarès de L'actualité*, publié annuellement depuis l'automne 1999. Le contexte économique favorable et la mauvaise réputation de l'école secondaire publique ne sont pas non plus sans effet sur l'essor important de l'enseignement secondaire privé depuis deux décennies.

Pour contrer la fuite de la clientèle, les commissions scolaires et les écoles ont réagi avec beaucoup de vigueur et ont choisi de concurrencer les établissements privés en offrant des projets pédagogiques particuliers sélectifs pour mieux retenir les élèves performants sur le plan scolaire ainsi que des programmes, sélectifs ou non, pour rendre l'école secondaire plus attrayante aux yeux des parents et des élèves.

Cette offensive a dynamisé le secteur public de l'enseignement et semble avoir ralenti l'exode de la clientèle. Toutefois, le secteur privé demeure le premier choix de bon nombre de parents, qui demeurent convaincus d'y trouver la meilleure qualité de l'enseignement, de l'encadrement, du climat et du personnel enseignant entre autres choses. L'effet *polyvalente*[9] domine toujours l'imaginaire des parents québécois.

S'ajuster à la demande des parents

L'offre de projets pédagogiques particuliers s'est aussi élaborée en réponse à une demande croissante exprimée par les parents.

À l'entrée au secondaire, une proportion importante de parents québécois choisissent l'enseignement privé pour leur enfant en raison, disent-ils, de la qualité de la formation et de la supériorité de l'encadrement. Dans un passé pas très lointain, leur choix était aussi motivé par une offre de formation plus variée et attrayante (programmes d'éducation internationale, programmes enrichis, etc.) dans les établissements privés qui jouissaient, à cet égard, d'une marge de manœuvre encore inexistante au secteur public et qui pouvaient compter sur un effectif scolaire taillé sur mesure pour ces programmes. Pour mieux attirer les parents, les établissements secondaires publics ont donc opté pour la diversification de l'offre de formation sous la forme de projets pédagogiques particuliers applicables à un groupe d'élèves. Sans doute afin d'offrir un gage de qualité supplémentaire aux parents, certains établissements ont calqué les pratiques d'un certain nombre d'établissements du secteur privé : la sélection des élèves sur la base de leurs résultats scolaires.

Par ailleurs, la plus grande liberté de choisir l'école par les familles n'est pas étrangère à la multiplication des projets pédagogiques particuliers. À la faveur de la décentralisation, l'offre de formation des écoles secondaires s'est passablement diversifiée pour attirer les parents, toujours à la recherche de la meilleure éducation et de la meilleure école qui soit pour leur enfant. Les écoles secondaires publiques rivalisent maintenant entre elles pour retenir et recruter un effectif étudiant, qui assure leur financement et maintient leur niveau de ressources et leur offre de services éducatifs.

Cette nouvelle dynamique de concurrence pour attirer les élèves et les parents a certes contribué à bonifier l'offre de formation au secondaire, particulièrement en milieu urbain. En zone semi-urbaine ou rurale, cette pression de la concurrence est moins vive, mais les demandes des parents demeurent bien présentes et sont souvent difficiles à satisfaire faute d'un effectif scolaire suffisant. Mais cette diversification des écoles et des programmes est-elle davantage une réaction à la concurrence que le fruit d'une volonté ferme de mieux répondre aux besoins et aux intérêts diversifiés des élèves?

1.2 Comment s'actualise cette offre diversifiée de formation ?

Au secondaire, la diversification de la formation passe par l'offre de cours à options, les parcours de formation générale, appliquée ou préparatoire à l'emploi, les parcours de cheminements particuliers, temporaires ou continus et la formation professionnelle. Les projets pédagogiques particuliers contribuent également à cette diversité de l'offre de formation depuis le milieu de la décennie 80. Comment s'actualisent ces programmes dans les établissements d'enseignement secondaire? Quel est le portrait de la situation? Ces programmes sont-ils là pour rester ou sont-ils l'effet d'une mode passagère? Contribuent-ils véritablement à diversifier la formation? S'adressent-ils à la majorité des élèves?

9. Dans un avis récent portant sur l'encadrement des élèves au secondaire, le Conseil explique en quoi consiste l'effet *polyvalente*. CSE (2004), *L'encadrement des élèves au secondaire, au-delà des mythes, un bilan positif*. Avis au ministre de l'Éducation. Sainte-Foy : Le Conseil, p. 7-10.

À l'instar de bon nombre d'organismes, d'acteurs scolaires et de médias d'information, le Conseil a eu beaucoup de difficulté à dresser un portrait complet de la situation des écoles et des projets pédagogiques particuliers. Il en sera d'ailleurs question dans les sections qui suivent. Le Conseil a retenu l'année scolaire 2004-2005 comme année témoin pour illustrer l'évolution des divers projets dans les deux réseaux d'enseignement. Il dispose ainsi de données complètes pour une année donnée.

Il faut d'abord distinguer les écoles aux fins d'un projet particulier des écoles qui offrent *un projet pédagogique particulier* à une partie seulement des élèves qui la fréquentent (un groupe d'élèves inscrits au PEI ou un groupe d'élèves inscrits en arts-études, en sport-études, etc.). Dans le premier cas, l'école offre un projet pédagogique particulier à l'ensemble des élèves alors que dans le second cas, c'est une partie seulement de la clientèle de l'école qui est inscrite à un tel projet. Il faut noter ici que les expressions « programme à vocation particulière », « programme particulier », « projet particulier de formation » et « projet pédagogique particulier » sont employées comme synonymes dans les écrits officiels et par l'ensemble des acteurs scolaires.

1.2.1 État des lieux sur les écoles aux fins d'un projet particulier

En vertu de l'article 240[10] de la Loi sur l'instruction publique, le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport peut, exceptionnellement, reconnaître une école aux fins d'un projet particulier. Dans ce cas, c'est l'école tout entière qui est dédiée à un projet pédagogique. Le programme offert s'adresse alors à tous les élèves de l'école et ces derniers sont sélectionnés à l'échelle de la commission scolaire.

C'est la commission scolaire qui adresse une demande d'autorisation au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport afin qu'une école soit établie aux fins d'un projet particulier. Les étapes à franchir au préalable sont les suivantes :

- la demande doit provenir d'un groupe de parents (article 240) ;
- le comité de parents de la commission scolaire doit être consulté (article 240) ;
- le personnel enseignant de la commission scolaire et le syndicat local doivent être consultés (article 244[11]) ;
- la commission scolaire doit déterminer les critères d'inscription dans cette école (ces critères peuvent avoir pour effet d'empêcher les élèves qui résident à proximité de l'école d'y accéder) ;
- le conseil des commissaires doit adopter le projet.

L'approbation du ministre peut être assortie de conditions et fixer une durée précise au projet. Les critères suivants sont utilisés pour juger de la pertinence d'établir une école aux fins d'un projet particulier :

- le caractère distinctif du projet particulier ;
- l'application du projet à la totalité des élèves inscrits à l'école (présence d'une résolution de la commission scolaire et de l'acte d'établissement) ;
- l'application de critères explicites ou implicites de sélection des élèves (réussite d'un examen d'admission, résultats scolaires supérieurs, intérêt pour les activités artistiques, engagement des parents dans les activités de la classe et de l'école, etc.) ;
- les répercussions sur l'organisation des services éducatifs à l'intérieur du territoire de la commission scolaire ;
- l'opinion des principaux partenaires (résultats de la consultation effectuée auprès du comité de parents et du personnel enseignant de la commission scolaire).

Le nombre d'écoles secondaires à projet particulier est assez limité. Au cours de l'année témoin 2004-2005, il y en avait seize, soit cinq en milieu anglophone et onze en milieu francophone :

- quatre écoles d'éducation internationale ;
- cinq écoles avec un projet d'enrichissement ;
- une école de langues ;
- trois écoles à vocation artistique ;
- deux écoles à projet alternatif ;
- une école pour raccrocheurs.

Le développement des écoles aux fins d'un projet particulier a été freiné, en 1997, par un moratoire décrété par la ministre de l'Éducation d'alors, M^me^ Pauline Marois. En fait, ce moratoire a pris la forme de l'article 240 de la Loi sur l'instruction publique.

10. Article 240 : « Exceptionnellement, à la demande d'un groupe de parents et après consultation du comité de parents, la commission scolaire peut, avec l'approbation du ministre, aux conditions et pour la période qu'il détermine, établir une école aux fins d'un projet particulier autre qu'un projet de nature religieuse. »

11. Article 244 : « Les fonctions et pouvoirs prévus aux articles 222 à 224, au deuxième alinéa de l'article 231 [...] sont exercés après consultation des enseignants. [...] Les modalités de cette consultation sont celles prévues dans une convention collective ou, à défaut, celles qu'établit la commission scolaire. »

1.2.2 État des lieux sur les projets pédagogiques particuliers applicables à un groupe d'élèves

En vertu de l'article 222[12] de la Loi sur l'instruction publique, le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport peut autoriser une dérogation au régime pédagogique pour favoriser la réalisation d'un projet pédagogique particulier applicable à un groupe d'élèves. Dans ce second cas de figure, rappelons que l'école offre un ou des projets pédagogiques particuliers, à un ou des groupes d'élèves, sélectionnés ou non. Les autres élèves de l'école fréquentent alors les classes dites ordinaires.

La demande d'autorisation adressée au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport[13] peut provenir de la direction de l'école, du personnel enseignant ou des parents. Les étapes à franchir sont les suivantes :

- le conseil d'établissement, l'assemblée générale des parents et le personnel enseignant de l'école doivent obligatoirement être consultés ;
- les critères de sélection et d'admission au projet pédagogique particulier doivent être déterminés (article 239[14]) ;
- le conseil d'établissement doit adopter tout projet pédagogique particulier par l'intermédiaire de la grille-matières.

Jusqu'à récemment, l'autorisation du ministre était requise lorsqu'il y avait dérogation à la grille-matières visant à remplacer certaines disciplines scolaires. Les projets pédagogiques particuliers qui ne nécessitaient pas d'autorisation ministérielle étaient considérés comme étant des programmes locaux ou des projets pédagogiques particuliers. Leur appellation varie grandement d'un établissement à l'autre.

Depuis le 16 décembre 2004, en vertu du projet de loi n° 73 (Assemblée nationale, 2004) qui vient modifier l'article 222 de la Loi sur l'instruction publique, la responsabilité de l'autorisation de déroger au régime pédagogique est déplacée du ministre vers la commission scolaire ou l'établissement privé. L'exercice de ce nouveau pouvoir local ne sera sans doute pas sans incidence sur le développement futur des projets pédagogiques particuliers. Le règlement d'application (Québec, 2006) du projet de loi n° 73 a été édicté le 29 mars 2006 et il vient confirmer le rôle accru des commissions scolaires et des établissements privés dans l'élaboration de l'offre de projets pédagogiques particuliers. Il en sera question au chapitre 3 du présent avis. Pour l'heure, le Conseil propose d'examiner la nomenclature des projets pédagogiques particuliers mis en œuvre dans les établissements d'enseignement secondaire, publics et privés.

A) L'éducation internationale

Bien que l'évolution des projets pédagogiques particuliers soit difficile à établir avec précision, il est possible de constater une nette progression des écoles offrant un volet d'éducation internationale. Ainsi, pour illustrer cet essor rapide, en novembre 2004, 83 établissements d'enseignement secondaire, majoritairement du secteur public, offraient le programme d'éducation internationale (PEI). En mai 2005, dix nouveaux établissements d'enseignement secondaire se sont ajoutés à la liste, portant ainsi le nombre à 93 pour l'année 2005-2006[15]. Ces établissements sont reconnus par l'Organisation du baccalauréat international (OBI) de Genève et par la Société des établissements du baccalauréat international du Québec (SEBIQ)[16], un organisme québécois regroupant l'ensemble des établissements offrant le PEI au secondaire et le BI au collégial.

---

12. Article 222 : « La commission scolaire s'assure de l'application du régime pédagogique établi par le gouvernement, conformément aux modalités d'application progressive établies par le ministre en vertu de l'article 459. […] Elle peut également, sous réserve des règles de sanction des études prévues au régime pédagogique, permettre une dérogation à une disposition du régime pédagogique pour favoriser la réalisation d'un projet pédagogique particulier applicable à un groupe d'élèves. » Dans le cas d'une dérogation à la liste des matières, la commission scolaire doit obtenir l'autorisation du ministre conformément à l'article 459.

13. Nous le verrons plus loin, depuis l'adoption du projet de loi n° 73 et de son règlement d'application, l'autorisation du ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport est requise seulement pour les programmes sport-études et arts-études reconnus. Il en est ainsi pour la création d'écoles aux fins d'un projet pédagogique particulier (article 240).

14. Article 239 : « La commission scolaire inscrit annuellement les élèves dans les écoles conformément au choix des parents de l'élève ou de l'élève majeur. Toutefois, si le nombre de demandes d'inscription dans une école excède la capacité d'accueil de l'école, l'inscription se fait selon les critères déterminés par la commission scolaire après consultation du comité de parents. […] Les critères d'inscription doivent donner la priorité aux élèves qui relèvent de la compétence de la commission scolaire et, dans la mesure du possible, aux élèves dont le lieu de résidence est le plus rapproché des locaux de l'école. Ils doivent être adoptés et mis en vigueur au moins 15 jours avant le début de la période d'inscription des élèves ; copie doit en être transmise dans le même délai à chaque conseil d'établissement. […] Les conditions ou critères d'admission à un projet particulier ne doivent pas servir de critères d'inscription des élèves dans une école ; ils ne peuvent avoir pour effet d'exclure de l'école de son choix l'élève qui a le droit d'être inscrit dans cette école en application des critères visés au premier alinéa. »

15. Source : M. Louis Bouchard, directeur général de la Société des établissements du baccalauréat international du Québec (SEBIQ). D'après l'estimation du directeur général de la SEBIQ, environ 30 000 élèves du secondaire, public ou privé, sont inscrits au PEI.

16. La SEBIQ a été créée en réponse aux besoins particuliers des établissements d'enseignement québécois qui ne trouvaient pas leur compte dans le bureau régional de l'Amérique du Nord de l'OBI où prédomine la culture anglophone. Le but de l'organisation est de créer une certaine cohésion entre les établissements offrant le PEI, d'assurer un lieu de concertation et d'agir comme une coopérative pour la production de documentation.

En quoi consiste le curriculum du programme d'éducation internationale (PEI) et comment se compare-t-il au nouveau curriculum en cours d'implantation au secondaire? La grande popularité de ce programme, combinée à l'essor fulgurant qu'il connaît dans les écoles secondaires publiques depuis une décennie, justifie qu'on lui consacre quelques lignes.

Les caractéristiques du PEI

- Le Baccalauréat international (BI) offert au collégial a vu le jour à Genève, après la Seconde Guerre mondiale. Initialement, le BI avait pour objectif de changer le monde en prônant les valeurs de tolérance, de respect des différences et de paix. Pour y parvenir, les initiateurs de cet ambitieux projet de société ont choisi de commencer par l'éducation des jeunes, en l'occurrence ceux des deux dernières années d'études préuniversitaires dans le cas de la plupart des systèmes scolaires et ceux du collégial pour ce qui est du Québec.
- Ce programme mène à l'obtention du diplôme décerné par l'Organisation du baccalauréat international (OBI). Dans le monde entier, 1 240 établissements d'enseignement offrent le programme du diplôme.
- Au Québec, ce programme a débuté en 1983 au collège Brébeuf. Une douzaine de collèges l'ont ainsi offert au fil des ans. En 2004, ils n'étaient plus que sept collèges à l'offrir à un total de 700 étudiants. Ce programme est donc en perte de vitesse au Québec[17], en dépit de sa reconnaissance par le Ministère comme étant équivalent au DEC (depuis 1992) et en dépit du fait que, depuis 2005, l'Université de Montréal reconnaît une partie du diplôme aux fins d'admission (bonification de la cote R). Notons enfin qu'il n'est pas obligatoire d'avoir été inscrit au PEI au secondaire pour être admis au BI au collégial.
- Le BI était à l'origine réservé aux enfants de diplomates et de coopérants qui devaient effectuer de longs séjours à l'étranger. Progressivement, il a été offert au sein de « l'école moyenne » (l'équivalent des études secondaires au Québec) sous l'appellation *Programme du premier cycle secondaire* (PPCS). Au Québec, le PPCS est connu sous la dénomination plus familière de programme d'éducation internationale (PEI). Les objectifs et les valeurs sont les mêmes qu'au BI, mais l'enseignement s'étend sur une plus longue période. Implanté un peu partout dans le monde, le programme est construit sur le modèle du curriculum local par respect pour les orientations éducatives des systèmes éducatifs locaux.
- Le PPCS est offert dans 305 établissements secondaires dans le monde entier et 93 d'entre eux sont situés au Québec. L'explication de cet engouement tient à la durée comparable du cursus scolaire du PEI et du diplôme d'études secondaires (cinq ans), et à sa présence dans un nombre élevé d'établissements d'enseignement publics, phénomène assez singulier et propre au Québec. Les demandes d'adhésion à l'OBI et à la SEBIQ en vue d'offrir le PEI sont en nette croissance depuis une décennie.
- Le curriculum du PPCS s'articule autour d'un *polygone* regroupant huit champs de connaissance : langues, technologie, sciences humaines, éducation physique, sciences expérimentales, arts, mathématique. Au départ, les établissements d'enseignement avaient l'obligation d'offrir un minimum de 50 heures d'enseignement par année dans chacun des champs. Un peu de souplesse a été introduite depuis en faisant obligation aux établissements de couvrir le programme au terme des cinq années d'études, ce qui libère de l'obligation d'offrir annuellement chacun des programmes.
- Ce qui caractérise le programme, ce sont les *concepts fondamentaux*, qui s'incarnent dans le quotidien de l'école : ouverture interculturelle (internationalisme), éducation globale (interdisciplinarité et développement du jugement critique) et communication (étude obligatoire de deux langues). Les *aires d'interaction* sont aussi des thèmes présents dans toutes les matières. Ces aires sont au nombre de cinq : apprendre à apprendre, communauté et service, environnement, santé et formation sociale et *Homo Faber*[18]. Un *projet personnel* ou projet intégrateur vient couronner les cinq années de formation.
- Sur le plan de l'évaluation des apprentissages, l'OBI exige qu'elle soit de type critériée. Au terme du PPCS, l'élève peut recevoir un certificat de l'OBI (non obligatoire) en plus du DES. L'évaluation est interne en ce sens que les examens sont élaborés par l'école, mais selon les critères et les descripteurs de l'OBI. Cette

17. Dans une recherche évaluative menée par le collège de l'Assomption en 2002, la désertion des étudiants du collégial serait attribuable à la superposition des formations conduisant au DEC et au BI, ce qui alourdirait passablement la tâche de travail des étudiants et étudiantes. Aussi, le fait d'avoir suivi un programme d'éducation internationale au secondaire aurait pour effet de décourager les étudiants à s'inscrire au BI (surcharge de travail, manque de vie sociale, homogénéité des groupes, faible bonification de la cote R). Pour en savoir davantage sur le sujet : Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption (2002). *Évaluation du programme Baccalauréat international (200.10 et 300.10)*. Rapport présenté à la direction du collège constituant de L'Assomption. L'Assomption : Le Cégep, 31 p., lire p. 12-15.

18. *Apprendre à apprendre* tend à développer une bonne méthode de travail, une bonne discipline et de la rigueur, le sens critique et l'autonomie. Le *service communautaire* permet de poser des gestes bénévoles pour le mieux-être de la collectivité, faire le lien entre les apprentissages et la vie réelle. L'*environnement*, *Homo Faber* et *santé et formation sociale* ont pour objectif de sensibiliser et de responsabiliser l'étudiant vis-à-vis des préoccupations contemporaines. Source : www.sebiq.ca. Les programmes – secondaire – Principales caractéristiques du programme.

dernière contrôle la qualité des examens au moyen d'échantillons et effectue une modération des résultats. L'école qui choisit de ne pas soumettre ses élèves au certificat de l'OBI n'a pas à se soumettre à cet échantillonnage. L'élève qui satisfait toutes les exigences de l'école et toutes les exigences du régime pédagogique peut recevoir le Diplôme d'éducation secondaire internationale (DESI) décerné par l'organisme québécois, la Société des établissements du baccalauréat international (SEBIQ). Les établissements sont libres de soumettre leurs élèves à ces examens.

- Les établissements qui offrent le PEI sont soumis à un processus d'évaluation et de reddition de comptes rigoureux qui comportent plusieurs visites à l'établissement.
- La formation des enseignants est assurée sous forme d'ateliers : ateliers de formation initiale pour les nouveaux enseignants, ateliers de perfectionnement et ateliers plus avancés. En outre, l'OBI offre depuis peu un Centre pédagogique en ligne à l'intention du personnel enseignant du PEI.
- Au Québec, les exigences du PEI ont été révisées à quelques reprises, à la fois pour répondre aux obligations de l'OBI et pour rendre le programme accessible à un plus grand nombre d'élèves. Il existe donc maintenant plusieurs voies possibles (ou degrés de difficultés). L'OBI n'exige pas que ce programme soit réservé à une élite ni qu'il soit sélectif. Cette pratique est même interdite au primaire.
- Les frais exigés des parents varient d'un établissement à l'autre. Tant l'OBI que la SEBIQ ne créent aucune obligation à cet égard.

Comparaison entre le nouveau curriculum et le PEI

Le Conseil a effectué la comparaison entre le nouveau curriculum en cours d'implantation au secondaire et celui du PEI (Marsolais, 2005a). Cette analyse comparative était destinée à vérifier jusqu'à quel point le PEI a été une source d'inspiration pour la réforme en cours et à constater les ressemblances et les différences entre les deux types de formation.

Pour l'essentiel, les éléments d'analyse à retenir sont les suivants :

- Le PEI a beaucoup d'affinités avec les curriculums de la France et du Royaume-Uni. En ce sens, le curriculum du PEI est résolument plus européen que nord-américain.
- Le PEI est conçu pour s'adapter au curriculum de plusieurs pays. En conséquence, les plans de cours, qui font office de programmes, assurent un minimum d'heures consacrées à chaque discipline. Il y a cependant une obligation commune et très stricte d'enseigner une deuxième langue.
- Le PEI n'entretient pas de visée sélective au premier cycle du secondaire (PPCS). C'est un programme qui nécessite des efforts certains de la part des élèves qui y sont inscrits et un bon accompagnement méthodologique.
- Le PEI ne manifeste pas d'allégeance pédagogique particulière contrairement au curriculum du Québec, qui s'affiche clairement comme étant socioconstructiviste à cet égard.
- Le PEI participe d'une philosophie de réussite pour tous : progression de tous les élèves, non-redoublement, approches pédagogiques pour contrer l'échec, etc. En Amérique du Nord, et au Québec en particulier, la réussite passe plutôt par les *communautés d'intérêts* (filières de formation, cheminements particuliers, projets pédagogiques particuliers de formation, etc.).
- Le PEI accorde beaucoup d'importance aux disciplines. Il n'y a pas de grands domaines généraux de formation comme dans le curriculum québécois. Il y a cinq aires d'interaction, parfois proches des compétences transversales :
  - *apprendre à apprendre*, en lien avec nos compétences d'ordre intellectuel et méthodologique ;
  - *environnement, santé et formation sociale*, en lien avec deux domaines généraux de formation ;
  - les aires d'interaction *Homo Faber* et *communauté et service* sont sans lien ou n'ont pas d'équivalent dans le curriculum du secondaire. Ces deux derniers éléments veillent en quelque sorte à prévenir une éducation qui risquerait d'être trop élitiste. L'aire d'interaction *Homo Faber* est en lien avec la créativité et ne vise pas que l'intellect. Elle propose une compréhension de l'évolution de l'homme et de la pensée humaine.
- Sur le plan des langues, le PEI privilégie la filière des œuvres classiques et humanistes.
- Il n'y a pas d'accent sur l'orientation scolaire, d'une part parce que cette question est traitée à l'intérieur du Baccalauréat international offert au collégial, et d'autre part parce qu'il s'agit clairement d'une filière préuniversitaire.
- Le projet personnel prévu au curriculum du PEI concerne davantage la démarche que les résultats obtenus. L'élève doit tirer parti de ses difficultés dans l'apprentissage.

Bref, le curriculum du PEI est plus européen que nord-américain, plus centré sur les disciplines et sur les langues que le nouveau curriculum québécois. Ce dernier participe d'approches pédagogiques nouvelles tout en empruntant certains éléments à succès du PEI : attention portée aux compétences méthodologiques et intellectuelles, projet intégrateur, etc. Sur le plan strictement curriculaire, le nouveau curriculum en cours d'implantation au secondaire n'est donc pas un calque du PEI.

B) Les programmes sport-études et arts-études

En plus du volet international, des projets pédagogiques particuliers sont offerts dans les domaines des arts et des sports sous les vocables de programmes arts-études et de programmes sport-études. Il faut distinguer ici deux catégories de programmes : les programmes sport-études et arts-études reconnus par le ministre, et ceux dits *de concentration* qui sont en fait des projets pédagogiques particuliers ne nécessitant aucune autorisation ou reconnaissance ministérielle. Les programmes arts-études et sport-études reconnus par le ministre obéissent à des règles administratives assez strictes qu'il convient de décrire brièvement.

Les programmes sport-études et arts-études reconnus par le ministre sont en quelque sorte les ancêtres des projets pédagogiques particuliers. Ils diffèrent de ces derniers à deux égards. D'abord, ils nécessitent toujours une reconnaissance officielle du ministre en dépit du projet de loi n° 73 qui décentralise dorénavant cette responsabilité à l'échelle de la commission scolaire ou de l'établissement privé. Ensuite, leur création est une sorte d'entente de service entre une fédération sportive ou un établissement à vocation artistique (conservatoire de musique ou d'art dramatique, école nationale de danse, etc.) en vue de permettre à un athlète-élève ou à un artiste-élève **dûment identifié par un tiers externe** de ne pas sacrifier ses études au profit de son sport ou de son art comme c'était le cas avant la création de ces programmes.

Les performances scolaires associées à ces programmes ne sont pas le premier critère d'accès, mais plutôt un atout pour l'athlète-élève ou l'artiste-élève. En effet, comme le temps consacré à l'apprentissage est souvent très réduit, l'élève inscrit à ces programmes doit pouvoir cheminer sans difficulté sur le plan scolaire. Le principal critère d'accès est donc lié aux performances artistiques ou sportives, et le second, aux résultats scolaires.

Les programmes sport-études sont reconnus par le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Cette reconnaissance amène un soutien financier à la commission scolaire et rend l'athlète-élève admissible à la mesure « Aide à la pension »[21] du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. De plus, dans les programmes reconnus, les entraîneurs sont certifiés niveau 3 du programme national de certification des entraîneurs.

C'est la commission scolaire qui doit adresser une demande de reconnaissance d'un programme sport-études auprès du ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

> L'objet fondamental d'un programme sport-étude est de permettre à des athlètes-élèves visant l'excellence sportive la meilleure conciliation possible de leurs objectifs sportifs et scolaires.
>
> La notion d'athlètes-élèves visant l'excellence sportive implique que ces jeunes ont dépassé le stade de l'initiation à un sport ou qu'ils souhaitent uniquement pratiquer davantage leur sport préféré. La notion d'excellence sportive signifie que le nombre de compétitions ainsi que le niveau de celles-ci et le niveau de performance de l'athlète-élève correspondent aux attentes inscrites dans le plan de développement de l'excellence de la fédération partenaire. L'effectif visé est donc constitué d'élèves dont le talent a véritablement été confirmé selon les paramètres fixés par chaque fédération québécoise concernée. Il faut aussi que les conditions d'encadrement sur le plan sportif soient appropriées à tous les niveaux.
>
> Pour participer à un programme sport-études reconnu, il faut que le problème de conciliation entre la réussite scolaire et les exigences du sport soit réel. Est-ce que le nombre ou le moment des entraînements est en conflit avec l'horaire ordinaire de l'école ? Est-ce que le nombre ou la durée des absences nécessaires pour les compétitions sont tels qu'ils entrent en conflit avec le cheminement normal des élèves ?
>
> Le fait d'être engagé dans toutes les activités que nécessite la poursuite de l'excellence et le fait d'être inscrit à un programme d'études selon l'horaire normal de l'école rendent-ils possibles la réussite des objectifs scolaires et sportifs et le maintien d'une vie équilibrée ? **Les programmes sport-études cherchent à donner le maximum de chances de réussite des objectifs sportifs et scolaires tout en assurant une vie équilibrée pour l'athlète-élève.**

19. Mesure 30110 : « Cette mesure contribue au financement des coûts liés aux frais de pension payés par les parents des jeunes de la formation générale, des jeunes inscrits dans la filière de la formation professionnelle préparant à l'exercice de métiers semi-spécialisés, des jeunes inscrits dans un projet particulier en arts de modèle A, type 1 ou dans un programme sport-études reconnu par le Ministère et qui sont obligés de se loger à l'extérieur de leur lieu de résidence habituelle. » (Règles budgétaires pour l'année scolaire 2004-2005 — Commissions scolaires — p. 43.)

> La réussite scolaire doit primer sur la réussite d'objectifs sportifs. Ce principe fondamental sert à prendre des décisions en ce qui concerne les normes d'admission des élèves dans chaque école partenaire d'un programme reconnu, tout en s'assurant de la réussite des études. On doit s'attendre à ce que le rythme exigé pour les apprentissages dans un tel programme soit plus élevé que dans les programmes ordinaires, car le temps à y consacrer est moindre. En général, les athlètes-élèves dans les programmes reconnus doivent s'engager avec beaucoup d'autonomie s'ils veulent réussir.
>
> Chaque école détermine ses conditions d'admission. Elles peuvent donc varier d'un établissement à l'autre. Les personnes intéressées doivent s'adresser à l'école de leur choix[20].

En 2004-2005, il y avait 2 168 athlètes-élèves inscrits dans des programmes sport-études reconnus. Ici, la variable importante à retenir pour estimer la popularité ou la fréquence de ces projets pédagogiques particuliers est le nombre d'athlètes-élèves et non le nombre d'accréditations reconnues.

Les programmes de concentration sport, quant à eux, ne nécessitent aucune reconnaissance ministérielle et ne s'adressent pas à des athlètes-élèves. Dans la majorité des cas, il s'agit de programmes locaux qui pouvaient, avant le projet de loi n° 73, nécessiter une dérogation au régime pédagogique (grille-matières). Ces programmes dits de concentration sont très répandus dans les écoles secondaires québécoises, tant publiques que privées. Une école peut offrir plusieurs programmes sport-études à des groupes distincts d'élèves. En 2004-2005, les organismes scolaires ont déclaré 11 049 élèves fréquentant un programme de concentration sport-études dans l'ensemble des écoles secondaires publiques et privées.

Les programmes arts-études doivent être reconnus par le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport[21]. « Un projet particulier de formation en arts est une partie intégrante d'un projet éducatif qui vise à enrichir la formation de base de l'élève dans une ou plusieurs disciplines artistiques (art dramatique, arts plastiques, arts plastiques et communication, danse, musique) et qui lui permet de poursuivre sa formation générale dans une perspective artistique. » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006b.)

Les projets pédagogiques particuliers arts-études sont regroupés selon quatre modèles :

- projet particulier préparatoire : projet qui vise l'enrichissement de la formation dans une ou plusieurs disciplines artistiques en vue d'une préparation aux études postsecondaires ;
- projet particulier monodisciplinaire : projet qui vise l'enrichissement de la formation dans une discipline artistique spécifique, dans une perspective de développement global de l'élève ;
- projet particulier pluridisciplinaire : projet qui vise l'enrichissement de la formation dans plusieurs disciplines artistiques, dans une perspective de développement global de l'élève ;
- projet particulier interdisciplinaire : projet qui vise l'enrichissement de la formation dans un contexte d'interdisciplinarité qui associe des disciplines artistiques et celles d'autres domaines d'apprentissage.

Le premier modèle de programme, le projet particulier préparatoire, est celui qui nécessite toujours l'approbation du ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Les trois autres programmes sont dorénavant soumis aux règles du projet de loi n° 73, soit l'approbation de la commission scolaire ou celle de l'établissement d'enseignement privé touché.

Le projet particulier préparatoire peut accueillir des élèves de l'école, d'autres écoles de la commission scolaire, voire même d'écoles relevant d'autres commissions scolaires. Les élèves doivent avoir des *aptitudes certaines* dans la ou les disciplines choisies et les critères d'admission sont explicites à cet égard. La réalisation du projet pédagogique préparatoire a une incidence sur la grille-matières et parfois sur le calendrier scolaire. La formation artistique est dispensée en totalité à l'école ou est confiée en partie à un *organisme partenaire externe* qui doit être reconnu par le ministère de la Culture et des Communications et cette collaboration doit faire l'objet d'un protocole d'entente. Enfin, l'élève inscrit à un projet particulier préparatoire en arts reconnu par le ministre est admissible à la mesure « Aide à la pension » telle que décrite dans les règles budgétaires. C'est en raison de ce protocole d'entente et des incidences financières de cette mesure d'aide financière que la reconnaissance officielle du ministre est toujours requise dans ce type de projet pédagogique particulier.

Parallèlement aux programmes arts-études qui font l'objet d'une reconnaissance officielle du ministre se trouvent les **programmes de concentration en arts**, qui sont des programmes locaux ne nécessitant pas de reconnaissance ministérielle. Selon les données inscrites au fichier de déclaration des clientèles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 5 135 élèves fréquentaient un programme de concentration en arts en 2004-2005.

---

20. Renseignements tirés de : http://www.mels.gouv.qc.ca/DFGJ/projets.

21. Et par le ministère de la Culture et des Communications, en vertu d'un protocole d'entente établi.

Nombre d'élèves fréquentant un projet prédagogique particulier selon le fichier de déclaration des clientèles du MELS en 2004-2005

Arts-études reconnus	7 747
Arts-études (concentration)	5 135
Sport-études reconnus[22]	2 168
Sport-études (concentration)	11 049
PEI[23]	24 317
Informatique	2 681
Langues	14 370
Science	2 518
Multivolets	4 244
Projet alternatif	3 091
Total	**77 320**

C) Les autres volets des projets pédagogiques particuliers

Il existe des projets pédagogiques particuliers dans d'autres domaines de formation tels les langues, la science, l'informatique et l'enrichissement multivolets. Il s'agit dans tous les cas de projets mis en place pour répondre aux divers champs d'intérêt des élèves du secondaire et de leurs parents. Avant l'adoption du projet de loi n° 73, chacun de ces programmes pouvait faire l'objet d'une demande de dérogation au régime pédagogique s'il y avait modification de la grille-matières. Ces programmes accueillent un grand nombre d'élèves du secondaire et ils sont en nombre croissant, tant au secteur public qu'au secteur privé de l'enseignement.

Ainsi, en 2004-2005, les projets pédagogiques particuliers du domaine des langues accueillaient 14 370 élèves, ceux de science 2 518, ceux d'informatique 2 681, ceux de l'enrichissement multivolets[24] 4 244, et finalement les projets alternatifs en accueillaient 3 091.

***

En 2004-2005, l'effectif scolaire total du secondaire s'établissait à 474 082 élèves. Un total de 77 320 élèves déclarés fréquentaient un projet pédagogique particulier, ce qui représente un peu plus de 16% de l'effectif total. Ainsi, 83,6% des élèves du secondaire étaient inscrits au secteur régulier de formation. Ce nombre est en décroissance légère depuis 2001-2002, époque à laquelle il était de 86,03%.

1:2.3 Un portrait qui manque de précision[25]

Les données qui ont permis d'établir le nombre d'élèves fréquentant l'un ou l'autre projet pédagogique particulier doivent être utilisées avec une extrême prudence. Le Conseil a cherché à valider ces données[26] afin de vérifier l'exactitude des chiffres qui lui ont été transmis en novembre 2004 et afin de voir s'il était possible de dégager une tendance quant à l'élaboration de l'offre de projets pédagogiques particuliers. Ainsi, bien qu'issues du fichier de déclaration des clientèles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, ces données ne font l'objet d'aucune validation ni d'aucune vérification de la part des autorités ministérielles responsables, qui nous invitent par ailleurs à les utiliser avec beaucoup de précaution.

Le croisement de ce fichier avec des données provenant d'autres banques montre des anomalies de divers ordres, ce qui commande une prudence certaine dans l'utilisation des données. On peut toutefois considérer que l'aperçu est assez près de la réalité dans deux cas : les programmes sport-études reconnus et le programme d'éducation internationale. Quant aux données de fréquentation des autres projets pédagogiques particuliers, il a été impossible d'établir avec certitude que les chiffres inscrits au fichier de déclaration des clientèles correspondent à la réalité. De surcroît, ces programmes pédagogiques particuliers présentent une variété certaine ; tenter de bien les circonscrire commanderait des ressources et des efforts considérables qui vont bien au-delà du mandat que s'est donné le Conseil dans le présent avis. Dans ce contexte, il faut comprendre qu'il est difficile de confirmer l'accroissement de l'offre ainsi que l'accroissement de la fréquentation des projets pédagogiques particuliers depuis l'année 2001 jusqu'en 2004.

---

22. Des ajustements aux données ont pu être apportés, de sorte que ce nombre est assurément conforme à la réalité.
23. Les données relatives au PEI ont été compilées par la SEBIQ à l'aide des codes permanents des élèves (30 000 élèves inscrits).
24. Enrichissement multivolets : Programme offrant la possibilité aux élèves d'approfondir plusieurs disciplines à la fois.
25. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ne comptabilisait, jusqu'à l'adoption du projet de loi n° 73, que les projets pédagogiques particuliers qui requéraient une autorisation du ministre. Par la suite, à l'aide de l'opération annuelle de déclaration de clientèle, le Ministère a tenté de comptabiliser les projets pédagogiques particuliers qui ne nécessitent pas d'autorisation ou de reconnaissance ministérielle : éducation internationale, sports, arts, langues, science, informatique, etc.
26. Le travail de validation de ces données a été confié à M. David Lacasse, de la Direction des études et de la recherche au Conseil supérieur de l'éducation.

Toutefois, on peut formuler l'hypothèse selon laquelle le portrait réel de l'offre de projets et du nombre d'élèves qui les fréquentent est au-delà de la réalité qui se dégage des données officielles. Selon les évaluations les plus conservatrices, le taux de fréquentation s'établirait plutôt autour de 20% (au lieu de 16%) et le nombre de projets offerts serait plus important que celui qui est officiellement déclaré. Les motifs pour lesquels les établissements scolaires ne déclarent pas les projets et les élèves qui les fréquentent sont de divers ordres et sont connus des autorités ministérielles responsables : non-obtention de l'autorisation de déroger au régime pédagogique, absence de financement rattaché aux programmes locaux, absence de vérification et de validation de la part du Ministère, absence de balises standardisées pour effectuer les déclarations de clientèles des projets pédagogiques particuliers, etc.

***

Pour l'essentiel, il faut retenir des écoles aux fins d'un projet particulier et des projets pédagogiques particuliers applicables à un groupe d'élèves ce qui suit.

- Les écoles aux fins d'un projet particulier sont entièrement dédiées à un projet pédagogique particulier. Les élèves qui y sont inscrits reçoivent tous la même formation. C'est la commission scolaire qui détermine les critères d'inscription et d'admission, après consultation des parents et du personnel enseignant. Ces écoles sont de moins en moins nombreuses (seize) et leur création nécessite toujours une autorisation du ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Les projets pédagogiques particuliers sont variés en genre et en nombre : éducation internationale, sport-études et arts-études, langues, informatique, science, etc. Ils sont offerts à un ou plusieurs groupes d'élèves à l'intérieur d'une école. Les élèves sont sélectionnés en fonction des critères établis par le conseil d'établissement. En 2004-2005, une estimation du nombre d'élèves inscrits à un projet pédagogique particulier dans l'ensemble des établissements d'enseignement secondaire québécois s'élevait à environ 77 000, que ces établissements soient publics ou privés. Certains projets nécessitaient une dérogation au régime pédagogique, d'autres non, et cette responsabilité est maintenant assumée au palier local (commission scolaire ou établissement privé) depuis l'adoption du projet de loi n° 73.
- Le programme d'éducation internationale (PEI), pour l'année témoin 2004-2005, était offert dans 93 établissements d'enseignement secondaire dont la majorité est du secteur public d'enseignement. Les demandes d'adhésion à l'OBI et à la SEBIQ en vue d'offrir le PEI sont nettement en croissance. Au secondaire et au collégial, l'OBI n'encourage ni n'interdit les pratiques de sélection des élèves. Au Québec, la sélection est plus présente depuis que le PEI est offert dans les établissements secondaires publics. Les curriculums du PEI et du Québec entretiennent certains liens de parenté, mais ils ont aussi des traits différents.
- En ce qui a trait aux projets pédagogiques particuliers sport-études et arts-études, il existe deux types de projets : ceux qui sont reconnus par le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et ceux dits de concentration. Les premiers accueillent un nombre limité d'élèves et obéissent à des règles administratives spécifiques ; les seconds sont offerts dans un plus grand nombre d'écoles secondaires et accueillent une clientèle plus nombreuse et aux profils variés.
- L'inventaire des projets pédagogiques particuliers réalisé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport demeure très approximatif en dépit des efforts déployés pour en circonscrire le nombre. De l'avis du Conseil, il importe de tracer un portrait quantitatif précis des écoles et des projets pédagogiques particuliers, d'en connaître l'évolution afin de dégager une tendance d'ensemble, de comprendre les besoins qu'ils ont pour mission de satisfaire et, surtout, de circonscrire leurs effets sur l'ensemble du système scolaire.

1.3 L'école privée contribue-t-elle à la diversité de l'offre de formation au secondaire ?

Du point de vue du Conseil supérieur de l'éducation, l'école privée participe à coup sûr à la diversité de l'offre de formation, particulièrement au secondaire. L'école privée offre d'abord un choix de fréquentation aux élèves. Qu'il suffise de rappeler que dans certaines régions urbaines du Québec près de 30% des élèves fréquentent un établissement secondaire privé, ce qui représente près d'un élève sur trois. Aussi, comme il a été mentionné précédemment, ce phénomène est en croissance en dépit de la réforme de l'éducation amorcée en 1997 et malgré la concurrence de plus en plus vive que se livrent les écoles secondaires entre elles (multiplication des projets pédagogiques particuliers et mise au point de pratiques de sélection des élèves).

L'école privée est aussi un facteur de diversification qui agit sur le secteur public de l'enseignement. On constate en effet que l'offre de projets pédagogiques particuliers s'est considérablement développée dans le secteur public de l'enseignement pour mieux faire concurrence aux établissements privés. Pour ces considérations, le Conseil est d'avis que la question de savoir si la coexistence de deux réseaux d'enseignement dessert bien la diversité de la formation offerte au secondaire est pertinente à explorer et il estime qu'il y a place pour un partage d'expertise entre les deux réseaux en matière de diversification.

1.3.1 Quelques éléments historiques[27]

Avant la réforme Parent, l'État était quasi absent du champ de l'éducation secondaire, lequel était massivement pris en charge par des établissements privés à caractère très élitiste. Au tournant des années 60 fut créée la Commission royale d'enquête sur l'enseignement (commission Parent). C'est sous le signe de la démocratisation, de l'accessibilité, de l'utilisation rationnelle des ressources et de l'affirmation de la responsabilité de l'État en matière d'éducation que la commission publiait la première tranche de son rapport.

La création du ministère de l'Éducation du Québec a été consacrée en 1964, année de l'*opération* 55, un vaste chantier qui a présidé à la mise en place des commissions scolaires régionales, responsables de l'organisation d'un enseignement secondaire accessible à tous, un *enseignement secondaire polyvalent*.

> La **polyvalence** était au cœur du projet fondamental de la réforme scolaire. Elle marquait la reconnaissance de la diversité des voies d'accès au savoir et à l'insertion sociale, de l'importance et de la dignité de tous les types de formation ; elle allait favoriser la constitution de milieux scolaires plus riches, plus aérés et plus ouverts au brassage des classes sociales. En somme, elle annonçait la fin d'un système élitiste et de la hiérarchisation des divers types de formation (Lucier, 1979, p. 19-20).

L'enseignement privé allait devoir se situer d'une manière nouvelle par rapport à l'ensemble du système scolaire du Québec.

Dans le troisième volume du rapport Parent, publié en 1966, il a été explicitement question de l'enseignement privé. Les commissaires y ont affirmé l'existence d'un système scolaire unique et cohérent, et la responsabilité du ministre de l'Éducation à l'égard de tout l'enseignement, public et privé. C'était une invitation pressante lancée aux établissements privés d'enseignement général à participer étroitement à la réforme en cours. Un régime d'association leur était proposé, lequel était destiné à favoriser une véritable coopération institutionnelle avec l'enseignement public.

> Les institutions associées, définies par le ministre comme « les institutions privées qui choisiront de coordonner leur activité avec celles des institutions du réseau public d'enseignement et qui, de ce fait, se donneront pour mission de participer à la fonction d'enseignement définie comme service public », seront financées intégralement par les fonds publics (100 % de tous les coûts de fonctionnement prévus par l'entente et défrayés (sic) par la commission scolaire) (Simard, 1993, p. 63).

En 1968, la Loi sur l'enseignement privé (projet de loi n° 56) a été adoptée. De l'avis de Lucier, cette loi fut l'expression d'une nette volonté politique de maintenir un réseau d'écoles privées. Elle avait comme premier objectif de déterminer les statuts que devaient détenir les établissements privés et, par conséquent, les niveaux de financement. Malgré des visées d'intégration au réseau public, la Loi insistait beaucoup plus sur la qualité des services dispensés que sur l'articulation au système scolaire québécois :

> L'intégration dont on parlait s'est effectivement traduite dans une certaine uniformisation des programmes, des examens, des diplômes, des qualifications exigées du personnel enseignant et des normes de financement. Mais cette intégration n'était pas exactement celle que proposaient les auteurs du rapport Parent, lesquels évoquaient la nécessité d'une étroite articulation entre les deux secteurs d'enseignement et d'une véritable planification de leurs ressources (Lucier, 1979, p. 25).

Selon l'auteur, cette loi aurait consacré un certain parallélisme entre les deux réseaux d'enseignement, public et privé :

> En tout cas, les faits ont montré que cette loi de 1968 a été l'instrument d'une rapide expansion de l'enseignement privé : croissance des effectifs et retraits des régimes d'associations figurent parmi les signes d'un développement qui s'est fait d'une manière plutôt autonome et parallèle par rapport au système scolaire public (Lucier, 1979, p. 25).

Après 1968, l'enseignement privé n'a cessé de croître et il recouvre une réalité toujours complexe et multiforme : des établissements qui diffèrent par leur âge, leurs traditions, leur vocation, leur taille et leurs caractéristiques institutionnelles. En 1979, Lucier conclut ce survol historique en déclarant qu'à l'heure actuelle nous sommes en présence de « deux réseaux relativement autonomes qui poursuivent leur route en nourrissant des projets éducatifs qui réussissent mal à s'articuler ».

---

27. Les renseignements qui suivent sont principalement extraits de deux documents : Pierre Lucier (1979). *L'école privée dans le système scolaire du Québec*. Énoncé de politique gouvernementale (avant-projet préparé à la demande du ministre M. Camille Laurin). Québec, Archives nationales, Fonds du MEQ, 140 p. et Myriam Simard (1993). *L'enseignement privé, 30 ans de débats*. Centre de recherche en droit public, Université de Montréal et IQRC, 263 p.

1.3.2 Des concepts lourds de sens : complémentarité, territorialité, opportunité

Cette brève incursion dans l'histoire de l'enseignement privé depuis la réforme scolaire des années 60 est jalonnée de concepts qui sont loin d'être neutres. Il en est ainsi des concepts de complémentarité, de territorialité et d'opportunité. Il importe de connaître la réalité que recouvrent ces notions afin de saisir l'économie d'ensemble des relations qui se sont établies au fil des ans entre les deux réseaux d'enseignement.

Le *régime des institutions associées*[28] fut conçu pour aider financièrement les établissements privés et forcer un rapprochement entre les deux secteurs d'enseignement en attendant une loi-cadre de l'enseignement privé. Il faut situer cette proposition dans le contexte de l'expansion de l'enseignement secondaire public et de la mise en place des commissions scolaires régionales (*opération 55*). « C'est dans l'intention évidente d'impliquer le secteur privé dans cette régionalisation de l'enseignement secondaire et d'utiliser toutes les ressources scolaires existantes, sur une base non coercitive, mais volontaire, qu'un tel régime fut proposé. Des préoccupations de modernisation et de rationalisation des ressources sont sous-jacentes à ce régime. » (Simard, 1993, p. 61.)

Le *régime des institutions associées* mettait en évidence l'un des thèmes les plus controversés de l'ensemble du débat sur l'enseignement privé, celui de complémentarité. Ainsi, pour associer le secteur privé à la construction du système public et délimiter son champ d'intervention de façon plus étroite, les autorités ministérielles ont introduit le critère de complémentarité. En vertu de ce concept, les établissements privés étaient invités à coordonner leurs activités avec celles du secteur public en participant pleinement à la fonction d'enseignement public et ils recevaient alors un financement à 100 %. Les établissements privés qui refusèrent de signer une entente avec une commission scolaire devaient alors offrir un enseignement à des clientèles spécifiques et être financés pour moins de la moitié du coût moyen d'un élève inscrit dans une école publique du même ordre.

Le secteur privé exprimait certaines inquiétudes à l'égard du régime d'association et du concept de complémentarité, surtout en ce qui concerne la sauvegarde de son autonomie et de ses particularités, craignant surtout que les ententes d'association « n'entraînent à long terme une "intégration subtile", une "subordination", une "assimilation" ou un "rapide ou long cheminement vers la disparition" par manque de souplesse dans la coordination » (Simard, 1993, p. 65).

Les ententes entre les commissions scolaires et les *institutions associées* du secteur privé se sont multipliées de 1966 à 1969. Avec l'adoption de la Loi sur l'enseignement privé, bon nombre d'établissements ont décidé de recouvrer leur indépendance et de solliciter les statuts prévus dans la nouvelle loi. Le développement des deux réseaux parallèles d'enseignement s'est alors amorcé[29].

Le concept de territorialité, pour sa part, est très proche de celui de complémentarité. Il est utilisé dans le régime d'association proposé au secteur privé et fait référence aux besoins scolaires du territoire desservi par l'établissement et par une commission scolaire régionale. En vertu de ce critère, l'État entend mieux planifier et coordonner les ressources d'enseignement dans l'ensemble du système scolaire.

Enfin, le concept d'opportunité recouvre sensiblement la même réalité que les notions de complémentarité et de territorialité. Sur la base de ce critère d'opportunité, la décision de financer un établissement privé est assujettie à la fois à la disponibilité ou non des services dans le secteur public, à la diminution prévisible de la clientèle et aux besoins réels du milieu qui seraient non satisfaits par le secteur public.

---

28. Ou régime d'association, dont il a été question précédemment.

29. Ce qu'il reste du régime d'association, ce sont les politiques de financement des établissements privés qui accueillent les élèves handicapés, les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et les écoles primaires (internat). Les ententes avec les écoles ethniques continueront elles aussi à être conclues sur la base du régime d'association et du critère de complémentarité.

CHAPITRE 2 LES EFFETS LIÉS AUX CHOIX EN MATIÈRE DE DIVERSIFICATION

Dans le régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire adopté en juin 2005, trois nouveaux parcours de formation qui sont de nature à diversifier davantage la formation au second cycle du secondaire ont été institués : un parcours de formation générale, un parcours de formation générale appliquée et un parcours de formation axé sur l'emploi. Ce dernier parcours comprend deux types de formation : la formation préparatoire au travail et la formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé.

Toutefois, jusqu'à l'adoption de ce régime pédagogique, les choix du Québec en matière de diversification de la formation au secondaire étaient résolument centrés sur un curriculum qui se voulait le plus uniforme et le plus commun possible tout en étant assorti d'options à la fin des études secondaires. En même temps, le système scolaire a maintenu une série de dispositifs parallèles afin de prendre en considération toute une gamme de besoins individuels. Les cheminements particuliers de formation et les projets pédagogiques particuliers ont ainsi été instaurés en marge du curriculum national pour répondre à des besoins autres. Ces choix ont sans conteste eu des retombées positives mais aussi des incidences négatives, comme le montre une importante revue de la littérature sur ce thème de même que les résultats de la consultation réalisée par le Conseil au cours de l'élaboration du présent avis[30].

2.1 Des retombées positives

Les choix du Québec en matière de diversification de la formation au secondaire ont eu des retombées positives qui découlent, pour une bonne part, de l'élaboration des projets pédagogiques particuliers :

- **Une formation générale de base améliorée** : l'un des apports les plus intéressants des projets pédagogiques particuliers apparentés à des programmes d'enrichissement est qu'ils ont permis de bonifier la formation générale offerte à tous les élèves en valorisant les compétences intellectuelles et méthodologiques. Les modifications apportées au curriculum du secondaire à l'intérieur du renouveau pédagogique participent à ce rehaussement des exigences de formation.
- **La reconnaissance et la promotion de champs d'intérêt dans divers domaines de formation** : la multiplication des projets pédagogiques particuliers a favorisé la formation et la reconnaissance de champs d'intérêt divers susceptibles de répondre aux profils, aux intérêts et aux besoins d'un effectif scolaire des plus hétérogènes. De fait, un examen sommaire de l'offre de formation au secondaire montre que les projets pédagogiques particuliers foisonnent dans les domaines intellectuel, sportif, artistique, scientifique, langagier, informatique, récréatif, etc.
- **Un plus grand nombre d'élèves intéressés et stimulés** : l'arrimage entre la formation et certains champs d'intérêt des élèves a permis de hausser leur motivation et leur intérêt envers l'école, ce qui ne serait pas sans incidence sur l'échec et l'abandon scolaires. À défaut de données chiffrées pour corroborer ces effets sur les taux d'abandon et d'échec des élèves du secondaire, tous les témoignages convergent sur les bienfaits des projets pédagogiques particuliers sur la motivation et la persévérance scolaires.
- **La constitution d'équipes enseignantes motivées et mobilisées** : le travail d'équipe, l'engagement personnel et professionnel du personnel enseignant et la mobilisation autour d'un projet commun sont autant de composantes du succès de bon nombre de projets pédagogiques particuliers.
- **Des parents plus intéressés et davantage satisfaits de l'école secondaire** : la satisfaction des parents à l'égard de l'école secondaire est en hausse dans les écoles offrant un ou plusieurs projets pédagogiques particuliers. Ici, comme ailleurs, la demande parentale est en effet l'un des facteurs les plus marquants du développement de l'offre de formation au secondaire.
- **Des commissions scolaires et des écoles secondaires plus dynamiques** : ces acteurs institutionnels ont su tirer profit de leur marge de manœuvre locale pour freiner l'exode de leur clientèle vers le secteur privé. Même si l'exode des élèves du secondaire demeure important en milieu urbain, il faut se demander s'il n'aurait pas été plus important encore en l'absence de projets pédagogiques particuliers au secteur public de l'enseignement.

2.2 Des risques de dérive

Les choix de diversification faits au Québec comportent aussi quelques effets ou risques de dérive, qu'il convient de rappeler ici :

- **L'éclatement de la formation commune** : la formation est de plus en plus distincte au sein même de

30. Lire à cet effet la section 4.1 du chapitre 4 intitulée *Les résultats de la consultation : les consensus et les points de divergence*.

l'école de base obligatoire en dépit du consensus qui s'était dégagé lors des États généraux sur l'éducation dont l'objectif était d'offrir une formation commune jusqu'à la fin de la troisième année du secondaire[31]. Rappelons que les parcours de cheminements particuliers et les projets pédagogiques particuliers sont accessibles dès la première année du secondaire. Pour sa part, le Conseil a toujours soutenu que le second cycle s'accommode mieux d'une diversification de la formation compte tenu de son caractère orientant et de la présence des options.

- **L'exclusion de certains jeunes** : la sélection et l'étiquetage des élèves se font de plus en plus tôt dans le cursus scolaire, soit dès le primaire, et les exigences sont de plus en plus élevées. La sélection des élèves se fait sur la base des résultats scolaires ou en fonction des revenus des parents (droits de scolarité spéciaux, matériel coûteux, sorties éducatives et voyages à l'étranger, etc.). Sont souvent exclus certains élèves dits moyens ou faibles ainsi que bon nombre de jeunes qui proviennent de milieux défavorisés ou qui fréquentent une école secondaire située à l'extérieur des zones urbaines. Les établissements situés en région rurale n'ont pas souvent une masse critique suffisante d'élèves pour offrir une variété de projets pédagogiques particuliers.
- **L'écrémage de la classe ordinaire** : en retirant les élèves plus performants des classes ordinaires, on prive les autres élèves d'un effectif souvent mieux adapté à l'école. Surviennent alors plus de problèmes de discipline, moins de temps consacré aux apprentissages, moins de bons élèves, etc. Les résultats des recherches sur les modes de regroupement des élèves convergent sur ce point : les regroupements hétérogènes d'élèves n'affectent pas la progression des élèves plus performants sur le plan scolaire, mais ils exercent une influence positive sur les élèves plus faibles (Dupriez, 2004).
- **La répartition inégale du poids de l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage** : en raison de l'absence des élèves « performants sur le plan scolaire », le poids de l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage repose entièrement sur les élèves de la classe ordinaire. Compte tenu du choix social de la société québécoise en faveur de l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté, c'est une responsabilité collective qui est remise en cause, voire pour certains, un *défaut de solidarité sociale* (Tondreau, 2003).
- **L'iniquité dans la tâche d'enseignement** : le personnel enseignant des classes ordinaires voit sa tâche s'alourdir et il se crée une discrimination au sein même du personnel enseignant. Certains enseignent à des élèves performants et motivés, alors que d'autres se retrouvent avec plus d'élèves en difficulté ou à risque et des ressources insuffisantes pour répondre à leurs besoins[32].
- **La concurrence entre les écoles publiques** : le réseau public est aspiré dans une logique de marché et, comme le financement est fonction du nombre d'inscrits, la concurrence s'installe rapidement. L'approche client et la vente de produits éducatifs font dorénavant partie du vocabulaire de l'école secondaire, tant publique que privée.

2.3 Des témoignages instructifs[33]

Dès le début de sa démarche, le Conseil supérieur de l'éducation s'est intéressé à la mise en œuvre des projets pédagogiques particuliers et à leurs effets auprès des élèves et des équipes enseignantes. À cette fin, des conférenciers issus du personnel de direction de deux écoles secondaires furent invités à témoigner de leur expérience pratique sur le terrain.

Les deux écoles secondaires retenues présentaient des caractéristiques distinctes : l'une, de milieu urbain, et se distinguant surtout par la popularité de son programme d'éducation internationale; l'autre, de milieu semi-urbain, dont la caractéristique première est d'offrir une carte impressionnante de projets pédagogiques particuliers, avec ou sans sélection, à la quasi-totalité des élèves qui la fréquentent.

Le premier témoignage provient de l'ex-directrice d'un établissement d'enseignement secondaire qui fut l'un des premiers à offrir le PEI au Québec. Cette école est parmi les plus recherchées des parents (la plus privée des écoles publiques) et c'est aussi la plus sélective des écoles publiques (elle choisit un élève sur quatre).

Le programme d'éducation internationale a été implanté dans cette école en 1992, essentiellement pour concurrencer le secteur privé au profit duquel l'établissement perdait jusqu'à 40 % de sa clientèle. Dès le départ, le programme s'est affiché comme étant très sélectif, ce qui a

31. Le nouveau régime pédagogique du secondaire propose un redécoupage des cycles — 1er cycle de deux ans et 2e cycle de trois ans —, ce qui place la fin de la formation de base commune une année plus tôt, soit à la fin de la deuxième année du secondaire.

32. À noter que l'entente de principe intervenue entre les enseignantes et les enseignants prévoit l'ajout de 100 millions de dollars sur trois ans afin d'assurer, entre autres, l'ajout de 600 postes d'enseignant ressource au secondaire de même que l'embauche d'effectifs additionnels en soutien aux élèves en difficulté.

33. Par souci de préserver le caractère confidentiel de leurs propos, le nom des personnes ne sera pas mentionné dans cet avis. Le Conseil tient à les remercier pour la pertinence et la rigueur de leurs témoignages.

plu aux parents. Le volet communautaire du programme était alors méconnu et négligé des parents, ces derniers mettant surtout l'emphase sur les exigences et sur les performances scolaires. Depuis, les parents semblent adhérer davantage aux valeurs qui caractérisent le PEI.

Dans cette école, les enseignantes et les enseignants s'y engagent sur une base volontaire et doivent eux aussi se soumettre à des procédures de sélection. Ils acceptent de se réunir chaque semaine, de travailler en équipe avec leurs collègues et de s'impliquer dans le projet personnel de l'élève (projet intégrateur).

Les élèves inscrits au PEI doivent être performants et comprendre la notion du *deuxième effort* (ne pas toujours réussir au premier essai et apprendre à vivre un échec). Il y a un effet d'écrémage sur les autres classes de l'école et sur les élèves du secteur régulier. Cela pose le défi de « gérer l'unité de l'école ». À cette fin, l'établissement a choisi de diversifier l'offre de projets pédagogiques particuliers : sport, arts, langues, etc.

Du point de vue de ce témoin, c'est sur le plan pédagogique (la force du projet éducatif, le polygone et les aires d'interaction) et sur le plan de la gestion (la force de l'équipe-école, la souplesse de l'organisation scolaire et des horaires) que réside la force du PEI. Elle met en doute les modes de sélection des élèves, qui font exclure des candidats et candidates très valables : *tout le monde n'est pas doué tout le temps, et dans tout.*

Le second témoignage provient d'un directeur d'école secondaire et de son adjoint. Cet établissement public compte un peu plus de 2 000 élèves et est situé en zone semi-urbaine. La principale caractéristique de l'école est d'offrir une gamme variée de projets pédagogiques particuliers en fonction des divers champs d'intérêt des élèves.

Au départ, l'école avait mauvaise réputation. Son nom a été changé (abandon de la dénomination « polyvalente ») et l'offre de formation a été variée, ce qui a suscité beaucoup d'intérêt auprès des médias d'information et développé un sentiment d'appartenance et de fierté envers l'école.

Aujourd'hui, 78 % des élèves sont inscrits à un projet pédagogique particulier et 21 % fréquentent le secteur régulier ou un secteur autre (formation professionnelle, cheminement particulier, voie technologique). Pour les élèves du secteur régulier, un nouveau programme, intitulé « multidécouvertes », est offert, lequel consiste en quatre volets d'études de 30-40 jours. L'élève peut changer de parcours ou de programme en cours d'études.

La diversification de l'offre de services s'étend sur une période de quinze ans. Elle a débuté avec des programmes sport-études, pour s'étendre ensuite aux arts, aux langues, puis au plein air. Les critères d'admission à ces programmes sont la réussite de l'année scolaire précédente et l'intérêt de l'élève. La sélection s'effectue seulement pour les athlètes-élèves en sport-études en raison du temps de formation passablement réduit dans ces programmes reconnus par le ministre.

Il existe une certaine forme d'émulation entre les enseignantes et les enseignants. Ils doivent accepter d'enseigner deux matières, faire partie d'une équipe regroupée autour d'un champ d'intérêt, accepter des tâches diversifiées, etc. Des ententes locales doivent être négociées avec le syndicat.

L'élève doit être responsable et très autonome. Des effets sur la motivation, sur la réussite et sur la persévérance scolaires sont perceptibles. Chaque matin, l'élève doit avoir le goût de se lever et de fréquenter l'école.

L'offre diversifiée de programmes répond aux besoins des parents et de la communauté. L'effectif scolaire est en croissance et la constitution de groupes stables d'élèves autour des projets pédagogiques particuliers n'est pas étrangère à la popularité de l'école de même que l'encadrement plus soutenu qui y est offert. Des frais minimes sont exigés des parents, l'école privilégiant plutôt les campagnes de financement.

Cette offre diversifiée est possible grâce à la présence d'une masse critique d'élèves. L'organisation scolaire pose des défis particuliers (horaire, constitution des groupes, gestion des locaux, etc.). Par ailleurs, champs d'intérêts diversifiés et réforme sont conciliables du point de vue de ces deux témoins. À cet effet, la concertation entre les membres du personnel enseignant (planification des cours et évaluation) est passablement avancée, ce qui constitue un avantage appréciable dans le contexte du renouveau pédagogique.

***

À la lumière des témoignages et des résultats de la consultation menée au cours des derniers mois, le Conseil constate qu'il existe une grande diversité de situations relatives aux projets pédagogiques particuliers. Ces derniers remplissent des fonctions variées qui s'harmonisent aux priorités institutionnelles et aux valeurs de la communauté éducative propres à chaque école secondaire. De l'avis du Conseil, il s'agit là de l'une des forces des projets pédagogiques particuliers qui mérite d'être développée à l'échelle locale.

CHAPITRE 3 QUELQUES ÉLÉMENTS DE CONTEXTE ENTOURANT LA DIVERSIFICATION DE LA FORMATION AU SECONDAIRE

À l'intérieur de ce chapitre, le Conseil veut mettre en lumière quelques éléments de contexte qui, dans une perspective systémique, agissent sur le développement de la diversification de la formation au secondaire.

Un premier élément a trait à la sélection des élèves à l'intérieur d'un projet pédagogique particulier, tant dans les établissements publics que privés. Le caractère sélectif des projets est un trait dominant de la diversification et n'est pas sans avoir un effet sur l'économie d'ensemble du système.

L'intégration scolaire des élèves handicapés ou des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage constitue le deuxième élément de contexte que le Conseil entend mettre en évidence. Dans le contexte du renouveau pédagogique, les orientations ministérielles en matière d'adaptation scolaire ont été révisées en profondeur pour appuyer ce choix de société en faveur de l'intégration scolaire des élèves différents.

Le renouveau pédagogique en cours d'implantation au secondaire représente le troisième élément de contexte dans lequel se déploie la diversification de la formation. Bien que des incertitudes demeurent quant à ses modalités de mise en œuvre, le renouveau pédagogique est un levier de diversification qu'il convient de circonscrire.

Le quatrième et dernier élément de contexte qui exerce une influence certaine sur la diversification de la formation est en lien avec la décentralisation de certains pouvoirs à l'échelle de la commission scolaire et de l'établissement d'enseignement privé. Ainsi, le projet de loi n° 73 et son règlement d'application ont un effet indéniable sur l'offre de formation à l'échelle du système.

3.1 La sélection et les projets pédagogiques particuliers

Que ce soit dans les écoles aux fins d'un projet particulier ou à l'intérieur d'un projet pédagogique particulier applicable à un groupe d'élèves, les pratiques de sélection des élèves ne sont pas obligatoires et elles sont établies tantôt par la commission scolaire, tantôt par l'établissement d'enseignement, public ou privé. S'il y a sélection d'élèves, c'est soit parce que le projet pédagogique particulier nécessite une réduction du temps d'apprentissage et un rythme de progression accélérés chez l'élève, soit parce que le projet repose sur des aptitudes artistiques ou sportives spécifiques. Certains établissements choisissent de ne pas sélectionner les élèves et d'ouvrir les programmes à l'ensemble de la communauté ; d'autres sélectionnent les élèves sur la base de leurs résultats scolaires seulement ; certains y ajoutent ou y substituent des critères liés à la motivation et à l'intérêt de l'élève, et ainsi de suite.

Au Québec, il n'existe pas de répertoire des pratiques de sélection des élèves. On constate toutefois que dans les établissements privés, comme dans les établissements publics, les pratiques de sélection des élèves s'accroissent et sont fonction de la situation géographique de l'école, de son pouvoir d'attraction, de sa réputation, de la concurrence, etc. Ainsi, selon les témoignages de plusieurs membres de directions d'établissement secondaire privé[54], la sélection pure et dure des élèves serait le fait d'un nombre très restreint d'établissements privés situés dans les grands centres urbains. Cette affirmation est corroborée par tous les organismes d'éducation du secteur privé qui ont transmis un mémoire au Conseil lors de la consultation entourant l'élaboration de cet avis.

Pour illustrer la situation, les établissements d'enseignement privés situés en zone urbaine ont un bassin de recrutement plus important qu'en zone rurale ou semi-urbaine, et la demande surpasse généralement le nombre de places offertes. Cependant, même en milieu urbain à forte concentration de population, certains établissements privés sont plus attrayants (réputation, popularité, classement supérieur au palmarès annuel de *L'actualité*) et ils sont donc plus sélectifs que d'autres établissements concurrents voisins. Pour faire une analogie avec le collégial, il y a des établissements de premier, de deuxième et de troisième tour

En ce qui a trait aux établissements d'enseignement publics offrant un projet pédagogique particulier sélectif, ce sont les mêmes règles du jeu qui s'appliquent : réputation du programme, équilibre de l'offre et de la demande, concurrence avec d'autres projets pédagogiques particuliers, situation géographique, etc. Dans le cas des écoles aux fins d'un projet particulier, elles sélectionnent généralement leurs élèves à l'échelle de la commission scolaire.

54. Témoignages recueillis lors de la tenue de groupes de discussion avec du personnel de direction d'établissements d'enseignement secondaire privés en vue de l'élaboration de l'avis sur l'encadrement des élèves au secondaire (février-mars 2005).

3.2 Les orientations ministérielles sur l'intégration scolaire des élèves à risque, des élèves handicapés et des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

Le choix du Québec en matière d'intégration des élèves à risque en classe ordinaire remonte à la fin des années 70. Ce choix social a été reconfirmé par la Commission des États généraux sur l'éducation et à l'occasion du renouveau pédagogique en cours d'implantation au secondaire, notamment par la révision de la Loi sur l'instruction publique, la révision de la Politique de l'adaptation scolaire et du cadre de référence des services éducatifs complémentaires aux élèves, la réforme du curriculum, des programmes et de l'évaluation des apprentissages, la mise en œuvre d'une série de dispositifs pédagogiques destinés à mieux soutenir la réussite de tous les élèves (notamment les pratiques de différenciation pédagogique).

Pour l'heure, il convient de tracer le portrait des élèves handicapés et des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et de voir dans quelle proportion ils sont intégrés à la classe ordinaire au secondaire.

Portrait de la situation des élèves handicapés et des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage[35]

En 2005-2006, 957 882 élèves fréquentaient les écoles primaires et secondaires du Québec et près de 16% d'entre eux étaient considérés comme étant handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Au secondaire, 74 362 élèves (7,76% de l'effectif scolaire total) étaient déclarés **handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage**, et ils se répartissent de la façon suivante :

- élèves en difficulté : 62 769 (6,55%)
- élèves ayant des troubles graves de comportement[36] : 3 165 (0,33%)
- élèves handicapés : 8 428 (0,88%)

Le **taux d'intégration** dans les classes ordinaires du secondaire s'établissait ainsi :

- élèves en difficulté : 49,9%
- élèves ayant des troubles graves de comportement : 17,9%
- élèves handicapés : 28,2%

3.2.1 Les responsabilités de la direction d'école et de la commission scolaire en matière d'adaptation scolaire

La révision de la Loi sur l'instruction publique à l'occasion du renouveau pédagogique a amené des changements qui ont eu des répercussions majeures sur la façon de concevoir l'adaptation scolaire et l'organisation des services offerts aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Relevons les responsabilités clés confiées à la direction de chaque école et à la commission scolaire en vertu de la Loi sur l'instruction publique.

Le directeur d'école :

- Sous l'autorité du directeur général de la commission scolaire, s'assure de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école (article 96.12).
- Avec l'aide des parents d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, du personnel qui dispense des services à cet élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable, établit un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève (article 96.14).
- Fait part à la commission scolaire des besoins de l'école pour chaque catégorie de personnel ainsi que des besoins de perfectionnement de ce personnel (article 96.20).

La commission scolaire :

- Doit instituer un comité consultatif des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage (article 185).
- Doit organiser elle-même les services ou les faire organiser par une commission scolaire, un organisme ou une personne avec lequel elle a conclu une entente visée à l'un des articles 213 à 215.1 (article 209).
- Doit établir un programme pour chaque service éducatif complémentaire et particulier visé par le régime pédagogique (article 224).
- Doit adapter les services éducatifs à l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage selon ses besoins, d'après l'évaluation qu'elle doit faire de ses capacités selon les modalités établies en application du paragraphe 1 du deuxième alinéa de l'article 235 (article 234).

35. Ces données sont extraites de la brochure publiée par la Fédération des commissions scolaires du Québec à l'occasion du colloque sur l'adaptation scolaire tenu en mai 2006 intitulé « Réussir à travers nos différences ». FCSQ, *L'adaptation scolaire : portrait de la situation*, 8 p. http://www.fcsq.qc.ca/Perfectionnement/Colloques/Adaptation/Actes/_pdf/portraitrv.pdf.

36. Ce sont des élèves ayant des troubles graves de comportement déclarés au code 14 et ceux sous entente MELS-MSSS déclarés au code 13.

- Doit adopter, après consultation du comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, **une politique relative à l'organisation des services éducatifs à ces élèves qui assurent l'intégration harmonieuse dans une classe ou un groupe ordinaire**[37] et aux autres activités de l'école de chacun de ces élèves lorsque l'évaluation de ses capacités et de ses besoins démontre que cette intégration est de nature à faciliter ses apprentissages et son insertion sociale et qu'elle ne constitue pas une contrainte excessive ou ne porte pas atteinte de façon importante aux droits des autres élèves. Cette politique doit notamment prévoir :
  - les modalités d'évaluation des élèves handicapés et des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, lesquelles doivent prévoir la participation des parents de l'élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable ;
  - **les modalités d'intégration de ces élèves dans les classes ou groupes ordinaires** et aux autres activités de l'école ainsi que les services d'appui à cette intégration et, s'il y a lieu, la pondération à faire pour déterminer le nombre maximal d'élèves par classe ou par groupe ;
  - les modalités de regroupement de ces élèves dans des écoles, des classes ou des groupes spécialisés ;
  - les modalités d'élaboration et d'évaluation des plans d'intervention destinés à ces élèves (article 235).
- Doit déterminer les services éducatifs qui sont dispensés par chaque école (article 236).
- Doit nommer un responsable des services éducatifs aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (article 265).
- Doit indiquer, dans son budget, les ressources financières affectées aux services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (article 277).

Chaque commission scolaire doit donc se doter d'une politique d'intégration des élèves à risque. Il existe autant de politiques et de pratiques que d'organismes scolaires à cet égard. Les ressources consacrées à l'intégration des élèves handicapés et des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage sont également très variables d'un milieu à l'autre. En l'absence de services ou de ressources, l'enseignant reçoit alors une compensation monétaire[38].

Enfin, il faut noter que la nouvelle convention collective du personnel enseignant instaure la mise en place d'un comité au sein de l'école pour les élèves à risque et les élèves handicapés ou en difficulté. Ce comité prévoit la participation du personnel enseignant au processus entourant la détermination des besoins de l'école et l'organisation des services à ces élèves. À l'échelle de la commission scolaire, la convention collective prévoit aussi la création d'un comité paritaire dont le mandat est de faire des recommandations sur la répartition des ressources disponibles relativement à l'organisation des services éducatifs destinés à ces élèves.

3.2.2 Une nouvelle politique de l'adaptation scolaire

Dans la foulée de la révision de la Loi sur l'instruction publique et du renouveau pédagogique, le ministère de l'Éducation a élaboré et rendu publique en 1999 une nouvelle politique de l'adaptation scolaire[39]. Afin de promouvoir l'égalité des chances, cette politique propose, en guise d'orientation fondamentale, une aide aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage afin qu'ils réussissent sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. La politique précise que cette réussite peut se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves et qu'il est important de leur donner les moyens qui favorisent cette réussite et en assurent la reconnaissance.

Pour concrétiser l'orientation fondamentale de la politique, six voies d'action sont privilégiées. Elles soulignent les éléments sur lesquels doivent porter les efforts, c'est-à-dire les grands objectifs à poursuivre pour assurer la réussite des élèves handicapés ou en difficulté, et font état des attentes quant à la contribution possible du milieu scolaire pour atteindre ces objectifs.

Les six voies d'action de la politique de l'adaptation scolaire[40] **:**

- Reconnaître l'importance de la prévention ainsi que d'une intervention rapide et s'engager à y consacrer les efforts supplémentaires.
- Placer l'adaptation des services éducatifs comme première préoccupation de toute personne intervenant auprès des élèves handicapés ou en difficulté.
- Mettre l'organisation des services éducatifs au service des élèves handicapés ou en difficulté en la fondant sur l'évaluation individuelle de leurs capacités et de leurs besoins, en s'assurant qu'elle se fasse dans le milieu le plus près possible de leur lieu de résidence **et en privilégiant l'intégration à la classe ordinaire**[41].

---

37. Le caractère gras est de nous.

38. L'intégration d'un élève qui a reçu une cote élevée peut avoir pour effet de dépasser le rapport élèves-maître. Des primes monétaires sont alors allouées au personnel enseignant touché.

39. Ministère de l'éducation (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Le Ministère, 37 p. Cette politique est en processus d'évaluation.

40. *Ibid.*, p. 18-32.

41. Le caractère gras est de nous.

- Créer une véritable communauté éducative avec l'élève d'abord, puis avec ses parents et les organismes de la communauté intervenant auprès des jeunes et les partenaires externes pour favoriser une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés.
- Porter attention à la situation des élèves à risque, notamment ceux qui ont une difficulté d'apprentissage ou un problème relatif au comportement, et déterminer des pistes d'intervention permettant de mieux répondre à leurs besoins et à leurs capacités.
- Se donner des moyens d'évaluer tant la réussite éducative des élèves sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification que la qualité des services, et trouver les outils de reddition de comptes adéquats.

La nouvelle approche ministérielle en matière d'adaptation scolaire conduit à l'adoption de nouvelles définitions des élèves handicapés et des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et à un questionnement sur le maintien ou non des cheminements particuliers de formation, temporaire et continue, au premier cycle du secondaire.

3.2.3 Les définitions officielles : élèves à risque, élèves handicapés et élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

Dans le contexte du renouveau pédagogique et de la nouvelle politique de l'adaptation scolaire, le Ministère a convenu avec ses partenaires « de réduire le nombre de ratios de financement, de réduire le nombre de catégories d'élèves handicapés ou en difficulté et d'adopter une approche plus globale » (MEQ, 2000). Cette décision avait pour objectif de diminuer les exigences administratives et de simplifier la déclaration et la validation des effectifs scolaires, tout en assurant la plus grande équité possible dans le partage des ressources. Cette décision avait pour second objectif de permettre au personnel scolaire de consacrer la majorité de son temps à l'intervention éducative auprès des jeunes.

On retrouve ainsi deux grandes catégories d'élèves : les élèves à risque ou vulnérables[42] et les élèves handicapés. La notion d'élèves à risque est nouvelle et englobe toute une catégorie de jeunes qui, autrefois, était définie, catégorisée, étiquetée. Leur identification aux fins de déclaration des effectifs scolaires n'est plus requise et le financement des services qui leur sont destinés est normalisé, ce qui ne se traduit pas, du point de vue ministériel, par une diminution des ressources et des services auxquels ils ont droit. Ainsi, la notion d'élèves à risque repose sur une conception non catégorielle des services éducatifs fournis aux élèves dits en difficulté dans laquelle sont privilégiées les interventions préventives.

Les élèves à risque présentent des caractéristiques parmi les suivantes :

- ont des retards d'apprentissage ;
- ont des difficultés ou des troubles d'apprentissage ;
- ont une déficience intellectuelle légère ;
- ont des difficultés non scolaires (grossesse, anorexie, toxicomanie, etc.) ;
- ont des problèmes émotifs ;
- se sont absentés, sans motif valable, de plusieurs cours ;
- ont été impliqués dans plusieurs incidents touchant la discipline (suspension, retenue) ;
- ont des troubles du comportement.

Les élèves handicapés et les élèves ayant des troubles graves du comportement, pour leur part, font toujours l'objet d'une déclaration annuelle de clientèle et, à cette fin, ils sont identifiés et leur handicap est codifié. Ces catégories d'élèves doivent répondre aux trois conditions suivantes :

- une évaluation diagnostique doit avoir été réalisée par un personnel qualifié ;
- des incapacités et des limitations doivent découler de la déficience ou du trouble se manifestant sur le plan scolaire ;
- des mesures d'appui doivent être mises en place pour réduire les inconvénients causés par la déficience ou par le trouble de l'élève.

Enfin, une forte majorité des élèves handicapés reçoivent des services complémentaires donnés par les commissions scolaires, mais aussi par les établissements du réseau de la santé et des services sociaux.

3.2.4 La disparition ou le maintien des cheminements particuliers de formation ?

Dans la lancée du renouveau pédagogique, de la réforme du curriculum, du *Programme de formation de l'école québécoise* et du régime pédagogique, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a posé un regard critique sur la mise en œuvre des cheminements particuliers de formation. Les constatations qui se dégagent de ce bilan critique (MEQ, 2004a) sont :

- une perception négative de ces filières de formation ;
- une organisation qui est basée sur une approche catégorielle ;
- une organisation qui demeure parallèle au secteur régulier ;
- une organisation qui amène la différenciation par les structures et non par les pratiques de différenciation pédagogique ;
- une organisation qui ne favorise pas l'intervention préventive ;

42. Le terme *vulnérable* est de plus en plus fréquemment utilisé comme synonyme de « à risque ».

- un temps important consacré aux matières de base, au détriment des autres matières ;
- un taux de réussite (diplomation) peu élevé ;
- une difficulté à reconnaître officiellement les acquis dans les apprentissages.

Le Ministère invite plutôt le milieu scolaire à miser sur le renouveau pédagogique et sur les dispositifs pédagogiques qui l'accompagnent pour répondre aux besoins des élèves à risque et réussir leur intégration à l'intérieur de la classe ordinaire, notamment : intervention précoce dès la petite enfance, approche de cycle dès le primaire, renouvellement et rehaussement du curriculum, programme de formation centré sur les compétences (disciplinaires et transversales), travail en équipe et concertation du personnel enseignant et du personnel professionnel, évaluation intégrée aux apprentissages, etc.

En somme, le Ministère incite le milieu à faire autrement, à offrir des mesures d'aide diversifiées et à privilégier différentes formes de regroupement pour répondre à des besoins particuliers. Mais le milieu scolaire, et le personnel enseignant en particulier, se montre réfractaire à la disparition des cheminements particuliers de formation, faute de soutien et de formation appropriés et faute de mesures de rechange claires et éprouvées.

Suivant la publication ministérielle intitulée *Le renouveau pédagogique : ce qui définit « le changement », préscolaire-primaire-secondaire* (MELS, 2005), il y a lieu de s'interroger sur les intentions réelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport concernant le devenir des cheminements particuliers de formation. On peut y lire, en annexe 1 :

> **Maintien des cheminements particuliers de formation au secondaire**
>
> Le MELS reconnaît que les cheminements particuliers de formation sont un modèle organisationnel qui ne va pas à l'encontre du renouveau pédagogique ni de la Politique de l'adaptation scolaire.
>
> Le MELS affirme que les cheminements particuliers de formation demeurent toujours une mesure qui peut être mise en place pour les élèves en difficulté ou en retard d'apprentissage afin de favoriser la réussite du plus grand nombre (MELS, 2005, p. 9).

Quelles sont les orientations ministérielles qui veillent au maintien ou à la disparition des cheminements particuliers de formation ? En se basant sur les deux documents du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport mentionnés précédemment, le Conseil est d'avis qu'il y aurait lieu de lever les ambiguïtés à cet égard.

3.3 La réforme de l'éducation

En 2003, le Conseil supérieur de l'éducation diffusait un avis intitulé *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire* (CSE, 2003)[43]. Dans ce document, le Conseil endossait les orientations et les finalités de la réforme non sans avoir souligné certains écueils de même que les conditions à réunir pour favoriser une mise en œuvre réussie de cet important chantier pédagogique.

Dans cet avis qui demeure d'actualité, puisque le renouveau pédagogique est implanté au secondaire depuis septembre 2005 seulement, le Conseil montre l'ampleur de la réforme et à quel point elle est marquée par la diversité, l'adaptation et la souplesse, caractéristiques qui sont de nature à répondre à la diversité des besoins des élèves. En somme, les dispositifs pédagogiques promus dans le renouveau pédagogique pourraient s'avérer utiles pour traiter l'hétérogénéité scolaire qui s'exprime à l'échelle d'une classe et d'une école tout entière.

Le Conseil croit qu'il n'est pas inutile de rendre plus explicites les visées et le sens de cette réforme qui est constituée à l'image des poupées russes : la réforme de l'éducation, puis celles du curriculum et des programmes d'études.

3.3.1 Les fondements de la réforme de l'éducation

L'éducabilité de tous les enfants. Adhérer à ce postulat, c'est adopter une attitude positive à l'égard de chaque enfant et de sa capacité d'apprendre et de réussir. C'est une orientation exigeante et difficile à réaliser à l'échelle du système et d'un enseignement de masse, mais c'est là le sens profond des visées d'égalité des chances et de justice sociale pour tous.

La réussite du plus grand nombre. Tous les dispositifs pédagogiques mis en place dans la réforme depuis 1997 devraient concourir à la réussite du plus grand nombre d'élèves : dispositions relatives à la petite enfance qui reconnaissent l'importance d'une intervention précoce en matière de réussite et de persévérance scolaires, interventions ciblées auprès des élèves et des parents en milieu économiquement défavorisé ou à forte concentration d'élèves de communautés culturelles, décentralisation des pouvoirs vers l'école, partenariat avec les parents et la communauté, réforme du curriculum qui rehausse les exigences et le niveau culturel de la formation, approche

43. Afin de demeurer fidèle à l'avis de 2003, le terme réforme sera utilisé comme synonyme de « renouveau pédagogique » à l'intérieur de cette section du présent avis.

par compétences, organisation scolaire en cycles d'apprentissage et différenciation pédagogique poussée, diversification des parcours scolaires au second cycle du secondaire, etc.

La place des savoirs. La mission d'instruire confiée à l'école structure fondamentalement la réforme de l'éducation ainsi que celles du curriculum et des programmes. Il faut renforcer la fonction cognitive de l'école, et même l'accentuer. Une attention particulière est accordée au développement chez l'élève de l'activité intellectuelle, alimentée par une pédagogie de la découverte et de la construction, et non par une simple transmission-réception des savoirs.

L'école obligatoire doit préparer les élèves à la formation continue. L'école doit donner aux adolescents les outils qui leur permettront de maîtriser leur avenir à l'intérieur du monde complexe et changeant dans lequel ils évolueront.

Le pouvoir de décision en matière de pédagogie doit se rapprocher du palier local, c'est-à-dire l'école. Pourquoi décentraliser ? Pour mieux répondre aux besoins spécifiques des diverses communautés, et pour donner aux nombreux acteurs de l'école la capacité et les moyens nécessaires pour agir sur les facteurs de leur milieu qui ont un effet sur la réussite de leurs élèves. La décentralisation s'accompagne en outre de nouvelles obligations de rendre des comptes.

Les parents et la communauté, partenaires de la réussite éducative. La réforme de l'éducation entend les associer aux objectifs de réussite éducative, et c'est principalement par le projet éducatif que se concrétise cette orientation parce qu'il favorise l'expression des valeurs et des priorités locales.

L'école doit préparer à l'exercice de la citoyenneté et prévenir l'exclusion. La mission de socialisation confiée à l'école cherche à préparer les jeunes à devenir des citoyens autonomes et responsables, et à promouvoir le vivre ensemble. En corollaire, l'école doit favoriser une organisation et une pédagogie qui préviennent la marginalisation et qui préparent tous les individus à devenir des êtres libres et autonomes.

L'école doit prendre le virage technologique. Pour progresser au rythme de leur époque, les jeunes auront de plus en plus besoin d'être outillés intellectuellement afin d'utiliser à profit les technologies nouvelles, sans asservissement et avec un esprit critique.

Ces huit fondements de la réforme de l'éducation entretiennent des liens étroits avec les objectifs poursuivis par les acteurs scolaires en matière de diversification de la formation au secondaire. L'école secondaire en devenir devrait théoriquement permettre de mieux considérer la diversité des besoins des élèves. C'est dans la classe, par le truchement du nouveau curriculum, que devraient se concrétiser ces fondements.

3.3.2 La réforme du curriculum et des programmes

L'articulation d'ensemble du nouveau curriculum devrait concourir à rehausser la qualité de la formation offerte, à recentrer les apprentissages sur l'essentiel, à solliciter davantage les capacités intellectuelles des élèves et, enfin, à diminuer les parcours d'échecs qui se sont progressivement institutionnalisés au fil des ans. Les acteurs scolaires sont aussi conviés à apprivoiser de nouveaux dispositifs pédagogiques, tels l'approche par compétences, les cycles d'apprentissage et les mesures de différenciation pédagogique.

> L'approche par compétences contient les promesses d'une réussite accrue des élèves, d'une motivation scolaire plus grande et d'une diminution des lacunes observées dans les programmes formulés par objectifs. L'organisation scolaire organisée en cycles d'apprentissage est de nature à favoriser des pratiques pédagogiques plus cohérentes et assurer un meilleur suivi de chaque élève. Les mesures de différenciation pédagogique sont, quant à elles, susceptibles de contribuer à résoudre les difficultés d'apprentissage et, par conséquent, à contrer l'échec scolaire (CSE, 2003, p. 19).

Tous les dispositifs de mise en œuvre du nouveau curriculum ambitionnent de favoriser la différenciation des pratiques pédagogiques. C'est aussi par la diversification des parcours de formation au deuxième cycle du secondaire contenus dans le régime pédagogique (parcours de formation générale, parcours de formation générale appliquée, parcours de formation préparatoire à l'emploi) que l'uniformité du curriculum sera brisée par l'élargissement de la plage des options, et l'accès à la formation professionnelle ou à des projets pédagogiques particuliers aptes à répondre aux besoins d'une clientèle hétérogène. Toutefois, dans son avis sur *L'appropriation locale de la réforme de l'éducation*, le Conseil soulignait que la possibilité de chaque établissement de se donner un caractère particulier devait s'exercer avec discernement, afin de permettre à *tous* les élèves d'avoir accès à la réussite. À cet effet, **le Conseil formulait un certain nombre de questions qui sont en lien avec le thème de la diversification de la formation et qui demeurent d'actualité, notamment** :

- Comment concilier une logique de différenciation (des établissements et de l'offre de formation) et une logique de justice et d'équité à l'échelle du système ?

- Advenant la disparition des programmes sélectifs à vocation particulière, sur quel terrain se concurrenceront l'école secondaire publique et l'école secondaire privée ? Est-il possible de poursuivre des objectifs de recrutement et de rétention de clientèle sans avoir recours à des mesures de plus en plus sélectives ? (CSE, 2003, p. 36-37.)

3.3.3 Les conditions de réussite énoncées par le Conseil en 2003

Deux des quatre conditions énoncées par le Conseil pour réussir l'appropriation locale de la réforme sont en lien étroit avec le thème de la diversification de la formation. Le Conseil a toujours la conviction qu'il faut miser sur l'établissement pour atteindre une certaine diversité sans effet inégalitaire et atteindre une égalité qui ne soit pas sans relief et ennuyante.

- **Un leadership local fort et une communauté éducative mobilisée par la réussite de *tous* les élèves**. Le renouveau pédagogique postule que le renforcement du pôle local est un moyen de conduire le plus grand nombre d'élèves du secondaire vers la réussite. À cet effet, des pouvoirs et des responsabilités ont été décentralisés vers l'école, qui dispose dorénavant de nouveaux outils juridiques, financiers et réglementaires pour accomplir sa mission. Mais au-delà des prescriptions légales et réglementaires, les instances locales ont à prendre des décisions qui sont au cœur des enjeux éducatifs de la réforme (projet éducatif, plan de réussite, offre de projets pédagogiques particuliers, sélectifs ou non, etc.). Ces décisions sont susceptibles d'accroître la différence entre les établissements d'enseignement secondaire. Cette situation commande l'exercice d'un leadership local fort, cohérent avec les orientations fondamentales du système d'éducation et du renouveau pédagogique et solidaire d'une meilleure justice scolaire.
- À l'intérieur du renouveau pédagogique, il est postulé que chaque établissement, en affichant de plus en plus sa « couleur propre et sa personnalité », sera davantage en mesure de répondre aux besoins de ses élèves et aux caractéristiques de sa communauté d'appartenance. Cette diversification des écoles secondaires marque une rupture majeure avec la situation passée et elle exige, de chaque école, une affirmation claire des valeurs et des croyances qui motivent cette différence. Tout en appuyant le renforcement du pôle local, le Conseil affirmait, dans son avis sur les conditions de réussite d'une appropriation réussie de la réforme, que l'école doit demeurer publique et commune, servir au mieux les intérêts de tous les élèves et permettre de reconnaître les divers visages de la réussite. De l'avis du Conseil, cette orientation demeure et elle devrait guider tous les acteurs scolaires, à tous les échelons du système.
- **Un pilotage ministériel clairement affiché et un suivi attentif des activités d'appropriation locale**. Le Conseil faisait alors valoir qu'on ne peut se passer du leadership du ministère de l'Éducation dans l'implantation d'une réforme de cette envergure et il mettait en évidence les risques associés à l'absence d'orientations claires et de mécanismes de suivi et de contrôle adéquats à l'échelle du système : les écarts entre les écoles pourraient s'accentuer et créer des inégalités sociales, des applications très variables des principaux dispositifs pédagogiques, etc.
- Pour le Conseil, ce pilotage ministériel lui semble d'autant plus crucial en ce qui a trait au suivi de l'offre de projets pédagogiques particuliers applicables à un groupe d'élèves. La décentralisation des responsabilités qui résulte de l'entrée en vigueur du projet de loi n° 73 et de son règlement d'application, les écarts trop grands entre les milieux scolaires qui pourraient en résulter et les risques de dérive associés à une offre de projets pédagogiques particuliers guidée par les seules règles du marché scolaire devraient, au contraire, inciter l'État à veiller au respect des objectifs de démocratisation et d'égalité des chances qui sont assignés à l'ensemble du système scolaire.

Le Conseil est d'avis que, en dépit des difficultés que connaît sa mise en œuvre au secondaire, le renouveau pédagogique est un levier pour diversifier la formation. Les fondements et les orientations pédagogiques de cette réforme sont toujours valables même si certains dispositifs pédagogiques, notamment les mesures liées à la différenciation pédagogique, l'approche par compétences, le travail en équipes-cycles, les pratiques d'évaluation des apprentissages renouvelées sont des moyens qui exigent du temps avant de porter tous leurs fruits. Cette orientation suppose cependant que le personnel enseignant reçoive le soutien et l'accompagnement nécessaires et que le personnel de direction puisse assumer pleinement son leadership pédagogique.

3.4 La décentralisation vers le pôle local

La décentralisation en cours dans le secteur de l'éducation s'inscrit dans un courant d'ensemble qui s'appuie sur des décennies de recherches en matière de facteurs de réussite liés à la culture de l'établissement (*School Effects, School Matters*) et à l'influence majeure de la relation enseignant-élève sur l'apprentissage.

La décentralisation des pouvoirs pédagogiques donne prise à l'école (principalement à la direction de l'établissement) sur les dispositifs pédagogiques les plus susceptibles d'influencer positivement l'accomplissement de sa mission : projet éducatif, plan de réussite,

application du régime pédagogique, programmes d'études locaux, matériel didactique, etc.

Cette décentralisation présente des risques de dérive. L'autonomie accrue et la marge de manœuvre gagnée sur le plan local favorisent la mise en place de moyens adaptés aux besoins de chaque communauté dans l'accomplissement de la mission de l'école. En contrepartie, cette adaptation locale peut être source d'inégalités entre les milieux si des mesures compensatoires (telles les allocations supplémentaires) ne sont pas prévues et bien ciblées.

> Elle [la décentralisation] devra être exercée avec beaucoup de discernement afin de conduire le plus grand nombre vers la réussite dans une école publique qui demeure commune, accessible et stimulante pour tous les élèves. Le pouvoir local de décider des meilleurs moyens d'améliorer la réussite des élèves devra se conjuguer avec les intérêts d'un effectif scolaire très hétérogène qui doit avoir acquis ce même fonds commun qui donne, à chaque personne, les compétences requises pour le développement de son autonomie et de sa participation sociale (CSE, 2003, p. 36).

3.4.1 Le projet de loi n° 73

Concernant les projets pédagogiques particuliers autorisés en vertu de l'article 222 de la Loi sur l'instruction publique, il a été mentionné précédemment que la responsabilité d'autoriser une dérogation au régime pédagogique a été déplacée du ministre vers la commission scolaire ou l'établissement privé avec l'adoption du projet de loi n° 73.

Ainsi, une commission scolaire ou un établissement d'enseignement privé peut maintenant, « dans les cas et aux conditions déterminés par règlement du ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, [permettre] de déroger aux dispositions d'un régime pédagogique relatives à la liste des matières afin de favoriser la réalisation d'un projet pédagogique particulier »[44]. Ce nouveau pouvoir local de décision est encadré par un règlement[45] du ministre qui fixe des balises aux dérogations permises pour réaliser un projet pédagogique particulier de formation. Le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport conserve toutefois ses responsabilités à l'égard des programmes sport-études et arts-études reconnus, en raison des ententes interministérielles et des incidences financières qui les caractérisent.

Le projet de loi n° 73 modifie l'article 222 de la Loi sur l'instruction publique en remplaçant, dans le troisième alinéa, la deuxième phrase de la façon suivante :

Toutefois, une dérogation à la liste des matières ne peut être permise que dans les cas et aux conditions déterminés par règlement du ministre pris en application de l'article 457.2 ou que sur autorisation de ce dernier donnée en vertu de l'article 459.

Le projet de loi n° 73 ajoute ensuite l'article 457.2 :

> Le ministre peut, par règlement, déterminer dans quel cas et à quelles conditions une commission scolaire peut permettre une dérogation aux dispositions d'un régime pédagogique relatives à la liste des matières pour favoriser la réalisation d'un projet pédagogique particulier.
>
> Ce règlement doit prévoir l'obligation de rendre compte au ministre, selon la périodicité qu'il détermine, des dérogations permises pour réaliser un projet pédagogique particulier.

Le projet de loi n° 73 vient aussi modifier la Loi sur l'enseignement privé, à l'article 30, en remplaçant la deuxième phrase du deuxième alinéa par la suivante :

> Toutefois, l'établissement ne peut déroger à la liste des matières que dans les mêmes cas et aux mêmes conditions que ceux déterminés par règlement du ministre pris en application de l'article 457.2 de la LIP ou que sur autorisation de ce dernier donnée selon les mêmes règles que celles prévues à l'article 459[46] de cette loi.

Ce nouveau pouvoir local devrait permettre d'accélérer la prise de décision en soumettant l'analyse des demandes de dérogation à la commission scolaire. Les établissements privés, pour leur part, n'auront pas à composer avec un intermédiaire comme la commission scolaire, car ils seront responsables à la fois de l'analyse et de l'autorisation de dérogation au régime pédagogique. Ce déplacement de pouvoir aura sans doute pour effet d'accroître l'offre de projets pédagogiques particuliers en favorisant un meilleur ajustement entre l'offre et la demande des parents et des écoles à cet égard.

---

44. Note explicative du projet de loi n° 73, adopté le 16 décembre 2004 (L.Q. 2004, c. 38).

45. Ce règlement sera présenté à la section suivante.

46. Article 459 : « Le ministre veille à la qualité des services éducatifs dispensés par les commissions scolaires. [...] Pour l'exercice de cette fonction, il peut établir des modalités d'application progressive des dispositions des régimes pédagogiques relatives à la liste des matières et aux règles d'évaluation des apprentissages et de sanction des études. [...] En outre, sur demande motivée d'une commission scolaire, le ministre peut permettre, aux conditions et dans la mesure qu'il détermine, une dérogation aux dispositions d'un régime pédagogique relatives à la liste des matières pour favoriser la réalisation d'un projet pédagogique particulier applicable à un groupe d'élèves. »

3.4.2 Le règlement d'application du projet de loi n° 73

Le règlement d'application du projet de loi n° 73 a été édicté par le gouvernement en mars 2006 (Québec, 2006). Il précise et encadre la marge de manœuvre locale des commissions scolaires et des établissements d'enseignement privés en matière d'élaboration de projets pédagogiques particuliers.

Le Conseil considère que, si le projet de loi n° 73 et son règlement d'application consacrent la décentralisation souhaitée à l'intérieur du renouveau pédagogique et de la gestion de l'offre scolaire, ils présentent des risques de dérive certains si l'État ne donne pas des balises plus claires sur le suivi qu'il entend effectuer au regard des objectifs de démocratisation et d'égalité des chances qui sont promues à l'échelle du système scolaire.

Ainsi, le règlement prévoit, à l'**article 1**, qu'une commission scolaire ou un établissement privé peut permettre la suppression ou le remplacement d'une matière prévue au régime pédagogique pourvu que celle-ci, si elle est obligatoire, soit intégrée au projet pédagogique particulier. Également, l'**article 2** fixe les conditions que l'école, publique ou privée, doit respecter pour déroger au régime pédagogique [47].

2. Le projet pédagogique visé à l'article 1 doit satisfaire aux conditions suivantes :

1° il identifie le groupe d'élèves visés ainsi que l'école où il doit être réalisé ;

2° les règles d'admissibilité du projet établissent les capacités et les besoins des élèves appelés à y participer de manière à favoriser leur réussite scolaire ;

3° le projet est d'une durée maximale de trois années scolaires ;

4° dans le cas d'un projet visé au premier alinéa de l'article 1, il tient compte des objectifs obligatoires du programme d'études de la matière supprimée ;

5° il est démontré que le projet ne peut être réalisé en utilisant le temps alloué aux matières à option ou en répartissant le temps alloué à chaque matière en application de l'article 86 de la Loi ;

6° dans le cas d'un projet visant à favoriser le passage à la formation professionnelle, il ne s'applique qu'à des élèves qui, au 30 septembre de l'année scolaire où il débute, sont âgés d'au moins 16 ans et qui fréquentent l'école conformément aux prescriptions de l'article 18 du Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire ;

7° le projet a été soumis à la consultation du personnel enseignant de l'école où il doit être réalisé et il a fait l'objet d'un avis favorable du conseil d'établissement.

L'**article 3** précise les renseignements que la commission scolaire ou l'établissement privé doit transmettre au ministre pour lui permettre de suivre l'évolution de l'offre de projets pédagogiques particuliers dans l'ensemble du système scolaire. Il s'agit de contrôles qui suivent de peu le démarrage du projet et qui commandent discipline et rigueur de la part des acteurs scolaires.

3. Dans les trois mois de la mise en œuvre du projet visé à l'article 1, la commission scolaire transmet par écrit au ministre les renseignements suivants :

1° la description du projet, les besoins auxquels il est appelé à répondre, ses objectifs et sa durée ;

2° le nombre d'élèves visés par le projet ;

3° le cycle d'enseignement ou, le cas échéant, l'année du cycle au cours duquel le projet doit s'appliquer ;

4° la matière faisant l'objet de la dérogation.

Le Conseil signale ici que la première version du règlement, soumise à la consultation des acteurs scolaires, prévoyait que la commission scolaire ou l'établissement privé transmette ces renseignements avant la mise en œuvre et fasse état des moyens prévus pour tenir compte des objectifs rattachés à la matière faisant l'objet de la dérogation (cinquième alinéa de l'article 3, absent de la nouvelle version). Cette modification tient compte de la responsabilité qui échoit à la commission scolaire de veiller au respect et à l'application du régime pédagogique dans les établissements scolaires qui sont sous sa responsabilité.

L'**article 4** prévoit que les dérogations, dont le but est de réaliser un projet pédagogique particulier qui fait l'objet d'une entente avec un ministère ou un organisme, ne peuvent être permises par la commission scolaire ou l'établissement privé que sur autorisation du ministre donnée en vertu de l'article 459 de la Loi sur l'instruction publique [48].

L'**article 5** décrit les dispositions relatives à l'évaluation du projet et à la reddition des comptes. Il est intéressant de noter l'évolution du libellé avant et après la période de consultation prévue.

---

47. Jusqu'à l'adoption du projet de loi n° 73 et du règlement d'application, cette responsabilité était assumée par le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

48. Il s'agit ici des projets pédagogiques particuliers **reconnus par le ministre** en arts-études et en sport-études, qui font l'objet d'une entente interministérielle et qui sont admissibles à la mesure « aide à la pension ». À distinguer des programmes arts-études et sport-études dits de *concentration*.

La première version de l'article 5 du règlement était libellée comme suit :

« **5.** La commission scolaire doit évaluer le projet visé à l'article 1 au moins une fois par année pendant sa durée, après avoir consulté le directeur de l'école concernée.

Dans les trois mois suivant la fin du projet, la commission scolaire doit rendre compte de la dérogation permise dans un rapport final d'évaluation du projet qu'elle transmet au ministre.

Dans les cas prévus au premier et au troisième alinéas de l'article 1, l'évaluation et le rapport final prévus au premier et au deuxième alinéas doivent notamment faire état de la réussite des élèves qui ont participé au projet. »

La version définitive de l'article 5 réduit le rôle de l'État en matière de suivi de l'offre de projets et dispense la commission scolaire ou l'établissement privé de l'obligation de faire état de la réussite des élèves qui ont participé au projet :

« **5.** La commission scolaire rend compte de toute dérogation permise dans le cadre d'un projet visé à l'article 1, après avoir consulté le directeur d'école concerné, dans un rapport d'évaluation qu'elle transmet au ministre dans les six mois suivant la fin du projet. »

Enfin, les **articles 6 et 7** précisent les conditions de renouvellement et la durée d'un projet pédagogique particulier, à savoir une période de trois années.

3.4.3 Les défis de la décentralisation à l'intérieur du projet de loi n° 73

Cette nouvelle autonomie locale pose des défis importants à l'ensemble des acteurs scolaires. Pour le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, la décentralisation impose d'innover dans ses stratégies de gestion du réseau. C'est là un exercice d'équilibre entre une rationalité centrale qui demeure essentielle et une rationalité locale qui doit pouvoir s'exercer pour prouver son efficacité et sa pertinence. Un suivi ministériel s'impose au regard des grands objectifs de démocratisation et d'égalité des chances assignés à l'ensemble du système scolaire, notamment en matière de diversification de la formation.

Pour les commissions scolaires et les établissements d'enseignement, publics et privés, le défi majeur consiste à établir des modalités de régulation et de concertation pour une gestion solidaire de l'offre de formation à l'échelle d'une commission scolaire ou d'un territoire donné. À cet effet, le Conseil proposait dans son avis sur *L'appropriation locale de la réforme* des modalités et des objets de concertation qui demeurent d'une grande actualité dans le contexte actuel :

> Dans la perspective où la commission scolaire doit rendre compte de la qualité des services offerts par les écoles, ces fonctions de régulation et de concertation peuvent s'exercer de manière fort utile et constructive. Par exemple, les commissions scolaires pourraient se voir reconnaître **l'obligation** de formuler des avis aux écoles et aux communautés de leur territoire sur des initiatives prises par les conseils d'établissement et qui sont susceptibles de modifier l'offre de formation (choix des options, aménagement de la grille-matières, aménagement du temps, etc.). De manière **facultative et en concertation** avec l'ensemble des écoles de leur territoire, les commissions scolaires pourraient mener des enquêtes pour mieux connaître et comprendre les causes des difficultés d'apprentissage et des échecs scolaires des élèves, établir des politiques ou définir des balises communes devant encadrer les pratiques pédagogiques et de gestion, organiser la coopération entre les écoles, etc. (CSE, 2003).

Pour les conseils d'établissement et l'équipe-école des établissements publics et pour le personnel des établissements privés, les décisions relatives à la diversification de la formation, à la constitution d'un corpus d'options variées au second cycle, aux modalités d'application du régime pédagogique et à une offre de projets pédagogiques particuliers qui font ou non une sélection des élèves à l'entrée sont autant de lieux où devront s'exprimer les valeurs institutionnelles et primer les intérêts de tous les élèves.

Pour le Conseil, ces nouvelles responsabilités assumées à l'intérieur du projet de loi n° 73 sont conciliables avec les idéaux égalitaires et démocratiques de notre système scolaire. La capacité des acteurs du secondaire d'analyser leur situation locale, de poser un diagnostic éclairé et de débattre sereinement des enjeux posés par leurs choix institutionnels sera toutefois déterminante pour l'équité du système.

CHAPITRE 4 LE POINT DE VUE DES ACTEURS SCOLAIRES

Le thème de la diversification de la formation au secondaire est un sujet sensible qui repose sur des valeurs et sur des conceptions diverses de ce que sont une société juste et un système d'éducation démocratique, équitable et solidaire. De ce fait, le Conseil a cru bon de prendre le pouls des principaux acteurs scolaires en sollicitant leur point de vue officiel, par l'intermédiaire d'un mémoire émanant de leur association professionnelle d'appartenance. Un document de consultation [49] qui contenait une problématique sur la diversification de la formation ainsi que des questions afférentes a ainsi été adressé aux acteurs scolaires.

4.1 Les résultats de la consultation : les consensus et les points de divergence [50]

À l'automne 2005, le Conseil a procédé à un appel de mémoires auprès de soixante-quatre organismes nationaux d'éducation [51]. Trente-neuf d'entre eux ont déposé un mémoire, dont deux organismes non sollicités. **Le taux de réponse est de 59 %.**

Les organismes qui ont déposé un mémoire ont été groupés de la façon suivante :

- associations disciplinaires et autres, comprenant l'ensemble du personnel enseignant ;
- associations de parents ;
- associations de gestionnaires de l'éducation du secteur public ;
- associations de gestionnaires de l'éducation du secteur privé ;
- associations de gestionnaires de l'éducation du secteur anglophone ;
- associations syndicales, francophones et anglophones ;
- associations de professionnels de l'éducation ;
- centres de recherche universitaires et universités ;
- autres associations.

Comme il s'agit d'une collecte de données qualitatives, il faut utiliser les données chiffrées avec une grande prudence : les chiffres ne s'additionnent pas, un même organisme pouvant avoir émis plus d'une opinion et être comptabilisé plus d'une fois. Pour préserver le caractère confidentiel des mémoires, les noms des organismes ne seront pas dévoilés.

Le thème de la diversification de la formation est un épiphénomène qui doit être situé dans un ensemble plus large. C'est ce que le Conseil a voulu mettre en évidence dans le document de consultation préparé pour l'appel de mémoires. **Huit thèmes** ont été investigués par le Conseil :

- l'éducation en tant que bien public ou bien privé ;
- l'autonomie des acteurs institutionnels locaux et l'instauration d'une logique marchande ;
- la culture d'intégration des différences et la fonction sociale de l'école ;
- l'enseignement obligatoire et la formation des élites scolaires ;
- la sélection des élèves ;
- l'enseignement secondaire et son caractère hétérogène ;
- les missions des secteurs public et privé de l'enseignement et la concurrence ;
- les enjeux et les défis en présence.

Vue synthétique des résultats

Les organismes consultés ont manifesté un grand intérêt pour le thème comme en témoignent le taux de participation et la qualité des mémoires déposés.

La quasi-totalité des acteurs consultés a salué les circonstances favorables choisies pour réfléchir à cette question. Le Conseil note l'expression d'un malaise et d'un sentiment d'urgence chez plusieurs acteurs.

À l'exception des mémoires émanant du secteur privé de l'enseignement, le Conseil observe un consensus assez large à propos de la problématique esquissée dans le document de consultation, et un consensus assez net également sur l'importance de préserver les projets pédagogiques particuliers tout en les rendant accessibles au plus grand nombre. L'ensemble des acteurs scolaires veut le meilleur des deux mondes : des projets pédagogiques particuliers qui n'aient pas d'effets inégalitaires et ségrégatifs.

La sélection des élèves est considérée comme étant le problème central des dérives possibles de la diversification de la formation au secondaire.

---

49. Le document de consultation est reproduit en annexe 2.

50. L'analyse des mémoires a été réalisée en collaboration avec M^mes^ Caroline Gaudreault et Annie Jacques, de la Direction des études et de la recherche au Conseil supérieur de l'éducation.

51. Voir, en annexes 3 et 4, les listes d'organismes sollicités et ceux qui ont effectivement déposé un mémoire au Conseil supérieur de l'éducation dans le contexte de l'élaboration de cet avis.

4.1.1 L'éducation comme bien public ou bien privé

Tout en reconnaissant que l'éducation est un droit individuel fondamental qui est inscrit à l'article 1 de la Loi sur l'instruction publique, le Conseil rappelait, dans le document de consultation, que l'éducation est un bien public qui permet de former des citoyens actifs et responsables qui participent à l'épanouissement et au mieux-vivre de l'ensemble de la société. Le Conseil faisait aussi valoir que l'éducation est de plus en plus considérée comme un bien privé et il prenait à témoin le vocabulaire parfois mercantile des établissements d'enseignement secondaire qui cherchent à offrir des produits éducatifs en étroite correspondance avec la demande parentale.

Le Conseil posait deux questions aux organismes consultés :

- Quelles stratégies poursuivent les parents ?
- Quelles sont les incidences de certains choix individuels sur les objectifs de démocratisation, d'accessibilité et d'égalité des chances poursuivis à l'échelle du système ?

Résultats de la consultation sur l'éducation comme bien public ou bien privé :

- 39 répondants se sont exprimés sur ce thème ;
- 38 d'entre eux ont exprimé un avis sur les stratégies parentales ;
- 23 répondants sont d'avis que considérer l'éducation comme un bien privé a des incidences négatives, 11 des incidences positives ;
- 25 répondants ont proposé des solutions pour assurer l'égalité des chances.

Le thème de l'éducation comme bien public ou bien privé de même que les stratégies déployées par les parents québécois ont suscité beaucoup de commentaires chez les organismes consultés. C'est la problématique de l'éducation considérée comme un bien privé qui a suscité le plus de réactions en voulant que cette conception soit associée étroitement à la montée d'une mentalité de consommation chez les parents québécois ainsi que chez l'ensemble des acteurs scolaires.

• Les stratégies parentales

La totalité des organismes est d'avis que les parents recherchent d'abord et avant tout ce qu'il y a de mieux pour leur enfant. S'ils reconnaissent que le choix des parents est guidé par la proximité de l'établissement, l'encadrement, la sécurité du milieu et les aspirations de carrière de leur enfant, ils sont aussi d'avis que leur choix repose sur des critères subjectifs qui sont de l'ordre des perceptions : la réputation de l'école, le classement dans les palmarès, la qualité de l'enseignement, la recherche de mobilité sociale et le rassemblement des classes sociales. Pour plusieurs, les *capacités financières* des parents sont un facteur non négligeable dans les stratégies déployées.

Les organismes consultés sont nombreux à déplorer ou à constater que les parents adoptent un comportement de consommateur ou de client lorsque vient le temps de choisir l'école ou le programme d'études que fréquentera leur enfant. Les associations professionnelles d'enseignantes et d'enseignants sont d'avis que ce n'est pas le bien public qui guide le choix des parents, mais la réussite individuelle de leur enfant et la correspondance avec leurs valeurs personnelles et sociales.

Pour le milieu syndical, les parents deviennent des clients et non des partenaires : *pour plusieurs parents de la classe moyenne urbaine d'aujourd'hui, il s'agit moins de changer l'école, démarche qui entrerait dans le contexte d'une participation à la démocratie scolaire, mais bien plus de changer d'école, qui renvoie à un consumérisme scolaire*. Cette quête accrue d'un environnement éducatif de qualité génère une différenciation qualitative des écoles et la capacité d'offrir cette qualité dépend, en grande partie, de la nature de l'effectif scolaire accueilli. Une certaine ségrégation des populations scolaires en résulte.

Pour les organismes représentant les parents, l'école est un bien public qu'il faut préserver. L'avènement des projets pédagogiques particuliers et les portes ouvertes qui en font la promotion contribuent, selon eux, à cultiver une mentalité de consommateurs chez les parents et estompent l'idée que l'éducation est un bien public.

Pour les centres de recherche universitaires, les parents souhaitent une école de qualité qui offre des parcours scolaires intéressants et sur laquelle ils peuvent exercer un certain pouvoir, ce qu'ils croient trouver en choisissant l'école privée. Pour les uns, cela cause problème comme société. On encourage l'individualisme et le chacun-pour-soi, le développement de l'école privée au nom d'une supposée saine émulation, ce qui est faux. Les parents sont préoccupés par la situation de l'école publique qui se détériore, le manque de moyens et la désaffection du personnel qui s'ensuit.

Seuls quelques organismes regroupant des gestionnaires du secteur public et l'ensemble des organismes du secteur privé de l'enseignement valorisent les comportements individualistes des parents et leur liberté de choix. Ils sont d'avis que la Loi sur l'instruction publique et la société favorisent la capacité de faire des choix et que, tout en respectant les valeurs démocratiques, l'important est de garder un système d'éducation ouvert offrant des options qui conviennent différemment aux

uns et aux autres. Pour les organismes du secteur privé, c'est un droit fondamental que celui des parents de choisir l'école pour leurs enfants et il ne faut pas le remettre en question. Selon eux, la conception de l'éducation comme bien public n'est pas mise à mal par des parents consommateurs. L'éducation est un bien public, mais les choix des citoyens doivent prévaloir.

• Les incidences des choix

Plusieurs organismes expriment des inquiétudes sur la montée du consumérisme scolaire et sur le fait de considérer l'éducation comme un bien privé. Plus de la moitié (vingt-trois) y voient des incidences négatives :

- la reproduction et le maintien des classes sociales, puisque la capacité de choisir est surtout le lot des parents plus fortunés qui choisissent massivement l'école privée ou les projets pédagogiques particuliers sélectifs et coûteux ;
- le regroupement au sein de l'école publique d'une masse critique d'élèves considérés comme moyens ou faibles ;
- la dévalorisation et la perte d'estime de soi des élèves non sélectionnés dans les écoles ou les projets convoités ;
- la détérioration de l'image de l'école publique ;
- la modification du curriculum commun et de la formation de base.

D'autres organismes (onze) ont plutôt fait valoir des incidences positives quant au fait de considérer l'éducation comme un bien privé :

- cela oblige les écoles publiques à innover ;
- cela démocratise le système d'éducation en élargissant l'offre de formation ;
- cela accroît l'engagement des parents.

À ces constatations sur les incidences relatives à la conception de l'éducation comme bien privé s'ajoutent des conditions de réussite formulées par près des deux tiers des organismes consultés (vingt-cinq) au sujet de la poursuite de nos objectifs de démocratisation, d'accessibilité et d'égalité des chances :

- Revoir le mode d'attribution des ressources (financières, humaines et matérielles) et questionner les critères de sélection de certains établissements. « Si nous décentralisons le choix du projet éducatif tout en préservant un modèle d'allocation des ressources rigide, les écoles choisies par des parents plus fortunés ou exerçant une sélection ont d'emblée un avantage et peuvent mieux atteindre leurs objectifs. »
- Élargir l'accès à toutes les écoles et à tous les programmes, y compris en région, afin que tous les élèves puissent avoir la possibilité de choisir.
- Intervenir de façon précoce, dès le préscolaire et le primaire, et offrir des services adaptés.
- Miser sur la mise en œuvre de la réforme en visant la compréhension et l'application la plus uniforme possible du programme de formation de l'école québécoise, tout en diversifiant les approches pédagogiques. Afin de favoriser la réussite du plus grand nombre, un centre de recherche universitaire ajoute : « La voie privilégiée par la réforme pour répondre aux besoins, aux intérêts et aux aptitudes diversifiés des élèves et en faire réussir le plus grand nombre est la pédagogie différenciée. »
- Soutenir le personnel enseignant par diverses mesures, comme la diminution du rapport élèves-maître et la formation continue.
- Cultiver l'ouverture et la solidarité : « Comment convaincre les parents d'adhérer à des solutions plus démocratiques qui permettraient la cohabitation, à l'intérieur des mêmes groupes, d'enfants moins motivés, qui seraient entraînés vers la réussite par certains de leurs pairs plus doués ? »
- Placer l'élève au cœur des interventions plutôt que miser sur la concurrence et sur la performance scolaire. Cela passe par des services professionnels adaptés, des plans d'intervention et un enseignement adapté à toutes les clientèles, allant des élèves plus faibles aux plus doués.

4.1.2 L'autonomie des acteurs institutionnels locaux et l'instauration d'une logique marchande

La décentralisation de certaines responsabilités au palier local n'est pas sans incidence sur l'équité de l'offre scolaire dans l'ensemble du territoire québécois. Dans le document de consultation, le Conseil mentionnait que la montée de la concurrence entre les établissements n'était pas étrangère à ce nouvel équilibre des pouvoirs.

Le Conseil posait deux questions aux organismes consultés :

- Quels sont les effets de cette concurrence ?
- Doit-on envisager la mise en place de mécanismes de régulation pour régir l'offre de formation ?

Résultats de la consultation sur l'autonomie des acteurs institutionnels locaux et l'instauration d'une logique marchande :

- 38 répondants se sont exprimés sur ce thème ;
- 14 d'entre eux expriment une opinion positive face à la concurrence entre les établissements, 24 expriment une opinion négative ;
- 18 répondants ont une opinion sur l'instauration de mécanismes de régulation locaux, 19 sur l'instauration de mécanismes de régulation nationaux.
- 5 répondants sont d'avis que ces mécanismes ne sont pas nécessaires.

Les organismes regroupant les gestionnaires et ceux du secteur privé ne perçoivent pas d'effets négatifs à la concurrence alors que les centres de recherche universitaires, les syndicats et les regroupements de parents sont d'avis qu'elle occasionne des dérives qu'il convient de réguler.

En somme, la majorité des organismes reconnaissent l'instauration d'une logique marchande en éducation et ils considèrent que cela a des incidences négatives. Ils sont largement favorables à la mise en place de mécanismes de régulation, mais très partagés quant à la restriction ou à l'élargissement de l'autonomie institutionnelle.

• Les effets de la concurrence entre les établissements

La quasi-totalité des organismes consultés (trente-cinq) constate l'existence d'une concurrence entre les établissements d'enseignement secondaire et pour vingt-quatre d'entre eux, cette concurrence entraîne des effets négatifs :

- L'offre de formation est adaptée aux tendances du marché, au risque de voir apparaître des différences dans les compétences développées chez les élèves à la fin de leur parcours de formation (lorsqu'il y a modification de la grille-matières ou réduction du temps d'enseignement-apprentissage).
- L'accessibilité de l'offre scolaire est différente d'un milieu à l'autre. Selon un organisme regroupant des gestionnaires du secteur public, « dans les milieux moins fortunés et dans les milieux où les effectifs scolaires sont faibles, il est fort difficile de varier les approches et de multiplier les choix. »
- L'image de l'école l'emporte sur les visées éducatives. La volonté de bien positionner son école dans un classement et la recherche de rentabilité l'emporte sur les objectifs de démocratisation, d'accessibilité et d'égalité des chances. Certaines écoles iraient même jusqu'à se départir de classes d'accueil, de groupes de cheminements particuliers de formation ou d'élèves à risque pour améliorer leur position ou leur image. Elles investissent des ressources financières dans des programmes destinés aux plus doués. Cette façon de faire crée une concurrence, non seulement entre les établissements des secteurs privé et public, mais également entre les écoles publiques par le biais des projets pédagogiques particuliers. « La multiplication des projets sélectifs dans les écoles publiques ces dernières années s'accompagne du développement d'une véritable approche client où le marketing prend le pas sur les préoccupations éducatives » aux dires du milieu syndical.
- La classe ordinaire accueille une forte concentration d'élèves moyens et faibles. De l'avis du milieu universitaire, « il n'est pas risqué d'affirmer, pour ce qui est des milieux urbains en particulier, que l'école de quartier "ordinaire" est de plus en plus associée à l'image d'une école des laissés pour compte. » La tâche des enseignants des classes ordinaires est énorme, puisque le nombre des élèves doués qui servent de modèle aux autres est restreint, voire nul.

Pour quatorze organismes consultés, cette concurrence a des effets positifs :

- L'offre de formation est davantage diversifiée. Cette diversité augmente la motivation des élèves et réduit le décrochage scolaire.
- La qualité de l'enseignement, des programmes et des services sont à la hausse. En effet, selon un organisme regroupant les gestionnaires du secteur public, l'école doit mieux s'équiper et offrir de bonnes conditions d'apprentissage afin de se distinguer et attirer la clientèle.
- La concurrence amène les équipes-écoles à se mobiliser, à se responsabiliser et à innover autour d'un projet éducatif distinctif et d'un bon plan de réussite.

• Les mécanismes de régulation

La majorité des organismes (trente-trois) souhaite la mise en place de mécanismes de régulation. Ils sont partagés quant au palier souhaité : dix-huit à l'échelle locale contre dix-neuf[52] à l'échelle nationale. À l'**échelle locale**[53], l'importance de préserver la formation de base et de respecter les prescriptions du régime pédagogique est mentionnée. Dans ces conditions :

52. Il est normal que le total ne corresponde pas à trente-trois, puisqu'un organisme a pu mentionner des mécanismes souhaitables à la fois au palier local et national.

53. Les organismes qui souhaitent les mécanismes de régulation au palier local sont répartis entre les différents groupes. Toutefois, ils rassemblent la totalité des organismes représentant les gestionnaires des secteurs public, privé et anglophone.

- **Le conseil d'établissement** doit posséder l'autonomie nécessaire pour contrôler l'offre de formation au sein de l'établissement et suivre son évolution. D'après un organisme de gestionnaires, la Loi sur l'instruction publique prévoit déjà les mécanismes de régulation nécessaires pour régir l'offre de formation.

  Le milieu universitaire avance l'idée d'une formation pour le conseil d'établissement : « Une formation devrait leur être donnée afin de mieux comprendre leur rôle social et politique. Cette formation devrait également inclure une sensibilisation à l'importance de tenir compte des résultats de recherche scientifique dans la prise de décision. » Cette formation permettrait peut-être de réaliser le souhait d'un organisme regroupant les parents qui invite à miser sur la réforme de l'éducation et à mieux reconnaître le rôle du conseil d'établissement : « [l'organisme] souhaite une meilleure utilisation des grands encadrements, tels que : la Loi sur l'instruction publique, le régime pédagogique, la politique de l'adaptation scolaire, la politique d'évaluation des apprentissages et le programme de formation de l'école québécoise. C'est dans cette optique que [l'organisme] réaffirme sa confiance dans le conseil d'établissement comme pouvant jouer un rôle de véritable leader du projet éducatif le plus adapté aux besoins des élèves d'un établissement. »
- **La commission scolaire** doit coordonner la répartition des écoles aux fins d'un projet pédagogique particulier, voir à ce qu'il n'y ait pas de duplication de programmes et assurer l'équité dans l'offre de formation à l'intérieur de son territoire. Cela nécessite la concertation de toutes les écoles.
- L'un des organismes issus du milieu universitaire propose une avenue différente des autres groupes et qui, cette fois, commande un effort de **concertation régionale qui allie le secteur privé de l'enseignement** : « sur le plan de l'organisation des services éducatifs et de la planification, une régulation locale ou régionale doit être envisagée sans se limiter à la juridiction des commissions scolaires, dont le rôle pourrait être élargi. Dans l'optique d'une prise en charge locale accrue de l'éducation, il faut favoriser une approche concertée sur un territoire donné qui facilite la mise en commun des efforts du privé et du public, mais également celles des autres acteurs concernés directement par la réussite des élèves et la bonne marche des écoles. »

Plusieurs organismes (dix-neuf) sont d'avis qu'il faut instaurer des **mécanismes de régulation au palier national**. Ces organismes sont répartis dans tous les groupes consultés. La totalité des syndicats appuie cette avenue. On souhaite que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport :

- Limite les possibilités de dérogation au régime pédagogique et de modification aux programmes, notamment en déterminant le temps prescriptif à accorder à chaque matière (c'est l'opinion de la plupart des organismes représentant le personnel enseignant ainsi que le personnel des centres de recherche universitaires).
- Encadre l'élaboration de programmes pédagogiques particuliers en ce qui a trait à leur nombre à l'intérieur d'un territoire donné, afin qu'ils répondent aux besoins du milieu et qu'ils soient en lien avec le projet éducatif.
- Finance davantage les clientèles défavorisées et en difficulté et oblige le secteur privé à faire sa part : « Les mécanismes de régulation pourraient être d'obliger les écoles privées à prendre tous les types d'élèves et d'augmenter, de façon substantielle (en argent), le soutien aux écoles publiques (orthopédagogie, soutien aux élèves en difficulté, etc.) pour prendre en compte les élèves en difficulté », selon un organisme du milieu universitaire.
- Élabore un document d'information (catalogue) qui présenterait les programmes et leur description pour faire contrepoids au palmarès.
- Recueille de l'information et procède aux analyses pertinentes sur la façon dont les milieux scolaires vivent cette concurrence afin d'orienter les décisions sur l'égalité des chances.

Seulement cinq organismes ont mentionné qu'il n'était pas souhaitable de mettre en place des mécanismes de régulation. Il s'agit exclusivement d'organismes représentant le secteur privé de l'enseignement. Leur position est la suivante :

- [...] travailler concrètement à l'égalité réelle des chances, c'est pour toute l'école, en faire plus — tout faire — pour amener ceux qui partent de plus loin à rejoindre ceux qui sont « bien partis ». Cela exige de n'avoir point de cesse tant que l'écart demeure. C'est là, avant tout, une préoccupation éthique, comme l'a éloquemment démontré Philippe Meirieu. C'est ensuite une préoccupation pédagogique — apprendre à travailler au quotidien en contexte raisonnablement hétérogène — qui exige de se former en conséquence. Tant et aussi longtemps que ces étapes essentielles vers « le succès pour tous » ne sont pas franchies, il sera illusoire de vouloir gagner du temps en prenant le raccourci des « régulations » bureaucratiques.

Ces derniers s'appuient aussi sur la liberté, cette liberté qui s'est d'abord étendue au droit de mettre sur pied et de maintenir des établissements d'enseignement privés. Ils estiment que c'est ce même esprit qui a progressivement conduit à la décentralisation au palier local dans le secteur public. « C'est cet espace de liberté — source d'initiative — qui est à l'origine de la diversification de la formation et qui a permis à chaque école privée de

continuer à offrir son projet éducatif. C'est aussi ce même esprit de liberté qui a, selon eux, nourri le dynamisme de quantité d'écoles secondaires publiques. »

4.1.3 La culture d'intégration des différences et la fonction sociale de l'école

Le Conseil rappelait que l'école a pour mission de socialiser les élèves et que l'intégration des élèves à risque en classe ordinaire était au cœur des enjeux du renouveau pédagogique. Il insistait également sur le rôle qui incombe aux établissements scolaires d'assurer l'accueil et l'intégration des élèves immigrants et des élèves des minorités culturelles, la francisation des élèves allophones, etc.

Le Conseil posait une seule question aux organismes consultés :

- Nos choix de diversification de la formation favorisent-ils cette intégration ?

Résultats de la consultation sur l'intégration et la fonction sociale de l'école :

- 35 répondants se sont exprimés sur ce thème ;
- 24 sont d'avis que la diversification favorise l'intégration ;
- 24 se sont exprimés sur les conditions de réussite pour favoriser l'intégration.

Plusieurs organismes sont d'avis que les élèves à risque ou en difficulté tireraient grand profit des projets pédagogiques particuliers qui, dans la plupart des cas, leur sont inaccessibles.

Les regroupements de gestionnaires sont plus enclins à miser sur la mise en œuvre de la réforme et les mesures de différenciation pédagogique pour assurer l'intégration des élèves handicapés et des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Le milieu syndical et les centres de recherche universitaires sont les acteurs les plus critiques sur la fonction sociale de l'école qui serait mise en difficulté par les choix de diversification de la formation faits au secondaire.

Le secteur privé de l'enseignement souligne sa contribution à l'intégration des immigrants et fait ressortir les limites de l'intégration scolaire des élèves à risque, des élèves handicapés et des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

De l'ensemble des opinions émises par les organismes consultés, il ressort que la diversification de la formation favorise l'intégration, mais, à certaines conditions, compte tenu des risques de dérive qui sont bien présents.

- Rendre accessible une formation diversifiée à plusieurs clientèles. Cela implique de ne pas limiter l'accès à des projets pédagogiques particuliers aux seuls élèves performants sur le plan scolaire. Un centre de recherche universitaire constate que « les programmes diversifiés, bien qu'ils présentent des objectifs louables de formation et des parcours fort intéressants, tant sur le plan des formules pédagogiques que de la variété des approches, soulèvent la question de l'accessibilité réelle de tous : notes maintenues au-dessus de la moyenne, attitude irréprochable, implication financière et pédagogique des parents, des exigences qui risquent de laisser beaucoup d'enfants de côté. »
- Offrir des services spécialisés et de l'encadrement aux élèves à risque. Ces services spécialisés facilitent l'intégration des élèves en difficulté et la plupart des organismes consultés font valoir que les ressources financières et humaines doivent être déployées en quantité suffisante pour assurer le succès de cette intégration. Pour certains, la diversification facilitera l'intégration s'il y a « une volonté politique manifeste d'utiliser les ressources de l'État en faveur du plus grand nombre ».
- S'assurer de l'acquisition d'une solide formation de base commune. Les écoles et les projets pédagogiques particuliers doivent devenir une valeur ajoutée à une solide formation de base. De l'avis du milieu syndical, une solide formation générale commune, la plus longue possible, est essentielle pour former le futur citoyen et devrait être offerte à tous les élèves. Pour les associations syndicales, l'école est un puissant moteur d'intégration pour les communautés culturelles, les élèves des milieux socioéconomiques défavorisés, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou les élèves handicapés.

  L'un des centres de recherche universitaires avance l'idée que c'est un *impératif démocratique* et une *exigence de justice sociale* que d'assurer à tous les jeunes une formation de base de qualité, apte à faire de ceux-ci des citoyens à part entière, capables de *participer à la vie de la cité, d'être socialement intégrés et économiquement productifs*. À ce titre, il considère comme acceptable que des écoles se dotent de programmes d'excellence et y consacrent des ressources spécifiques, à condition que leur accès soit le plus démocratique possible, qu'ils ne drainent pas une proportion trop élevée des ressources et que les élèves incapables de profiter de ce type de programme ne se retrouvent pas dans des filières de piètre qualité.
- Limiter le nombre d'élèves en difficulté dans les classes ordinaires. Une association disciplinaire est d'avis que, au-delà d'un certain seuil, l'intégration de certains élèves est risquée : « La classe régulière, qui est souvent peuplée de 30-32 élèves, ne peut répondre à la fois aux besoins d'allophones, d'élèves en grave difficulté

d'apprentissage, d'élèves en troubles graves de comportement et d'élèves affligés de handicaps trop sévères. L'enseignant devrait alors, pour arriver à répondre aux besoins spécifiques de chacun, cumuler les compétences d'orthopédagogue, d'éducateur spécialisé, de thérapeute, de psychologue. C'est trop demander à un seul professionnel. Et il sera alors à mille lieues de pouvoir s'engager pédagogiquement dans des projets ou des approches diversifiées.» Ce point de vue est partagé par deux centres de recherche universitaires: «Seuls un encadrement efficace et une bonne connaissance du caractère et des spécificités de chaque élève permettraient des interventions pédagogiques différenciées.» En ce sens, l'un d'eux formule cinq recommandations pour favoriser la persévérance des enseignants eu égard à la réussite de tous les élèves:

- améliorer la formation des futurs enseignants en ce qui a trait à la gestion d'une classe hétérogène et à la pédagogie différenciée qui y est associée [...];
- assurer une répartition plus équitable des tâches d'enseignement entre les enseignants débutants et les plus expérimentés [...];
- laisser, au sein des équipes pédagogiques, un espace d'expression et d'action aux débutants afin qu'ils puissent contribuer à la recherche de solutions aux problèmes d'exclusion scolaire;
- offrir aux enseignants en exercice de la formation sur le travail efficace auprès des groupes hétérogènes d'élèves;
- promouvoir une culture de collaboration au sein de l'équipe-école.

À propos de la fonction sociale de l'école et de sa mission de socialisation, un regroupement d'organismes du secteur privé fait valoir que les établissements privés de milieu urbain accueillent eux aussi des élèves immigrants et qu'ils sont des lieux de socialisation au même titre que l'école publique.

Un centre de recherche universitaire rappelle, pour sa part que, depuis le rapport Parent, la démocratisation de l'enseignement est inscrite comme une orientation fondamentale du système d'éducation. Cette démocratisation comporte une visée de formation à la citoyenneté, à la responsabilité solidaire et au souci d'autrui.

Un autre organisme du milieu universitaire rappelle que la réussite, c'est aussi le développement de ses compétences humaines: «Le compagnonnage entre élèves différents (doués, surdoués, immigrants, etc.) est essentiel pour leur évolution. Le fait de réunir, en petits groupes et de manière étudiée, des élèves venus d'horizons différents force une meilleure connaissance des uns et des autres et donc le respect mutuel. Ces contacts plus étroits et plus approfondis entre élèves permettent à celles et ceux d'entre eux que leur condition sociale défavorise au départ de mettre en valeur leurs bons côtés, donc d'être favorablement appréciés par les autres et de mieux réussir.»

Un syndicat fait des liens entre la *ghettoïsation et la montée de la violence dans les écoles*. Il estime que l'école ne pourra remplir sa véritable mission de socialisation et d'intégration à différents rôles sociaux si cette tendance à *la différenciation des parcours scolaires* s'accentue. «Il y a un coût social à la ségrégation: "ghettoïsation", montée de la violence dans les écoles, suicide, délinquance et coût économique que représente une main-d'œuvre non qualifiée.»

4.1.4 L'enseignement obligatoire et la formation des élites scolaires

Le Conseil mentionnait ici que le fait de mettre en relief les risques de dérive associés à la multiplication des projets pédagogiques particuliers était parfois interprété comme une offensive à l'égard des élites. De plus, le Conseil s'interrogeait sur le bien-fondé de former des élites au cours de l'enseignement obligatoire de base.

Le Conseil posait deux questions aux organismes consultés:

- Comment définissez-vous ce concept d'élite?
- Y a-t-il place pour la formation des élites au cours de l'enseignement obligatoire de base?

Résultats de la consultation sur la formation des élites en enseignement obligatoire:

- 32 répondants se sont exprimés sur ce thème;
- 7 sont d'avis que le concept d'élite est univoque, 19 sont d'avis contraire;
- 15 d'entre eux expriment un avis favorable à la formation des élites durant l'enseignement obligatoire, 8 y sont défavorables.

Le concept d'élite n'est pas univoque.

Les regroupements de gestionnaires, tant au secteur public qu'au secteur privé, sont plutôt favorables à la formation des élites pendant l'enseignement obligatoire.

Les syndicats et les centres de recherche universitaires sont en faveur d'un tronc commun de formation le plus long possible et d'une «certaine» diversification au second cycle du secondaire.

Les associations du secteur privé invitent à distinguer «école d'élite» et «programme d'élite».

Deux conceptions de la notion d'élite sont mises de l'avant par les groupes consultés. La première veut que l'élite désigne une clientèle hors du commun, remarquable, favorisée intellectuellement et économiquement et sans problème de comportement. Cette conception évoque une marginalisation par le haut, par ce qu'il y a de meilleur. La seconde conception a un caractère plus universel et fait référence à une aptitude particulière ou à un intérêt qui peut s'exprimer dans plusieurs domaines, académiques ou non. Ce potentiel de développement est présent chez tout être humain.

Les organismes du secteur privé invitent à faire quelques distinctions en matière d'élitisme :

- L'expression « programme d'élite » ne devrait pas s'appliquer aux projets pédagogiques particuliers (le PEI, par exemple) du seul fait qu'on les considère comme excellents.
- On devrait réserver cette dénomination aux programmes qui s'adressent à un regroupement de jeunes qui sont plus ou moins hors du commun, sous un aspect donné bien particulier de leur développement. Selon eux, les programmes sport-études et arts-études répondent à ces critères et ils y souscrivent entièrement.
- Aucun programme d'élite ne peut prétendre suffire à lui seul à une formation intégrale : *personne n'est hors du commun sous tous les rapports*.

Un autre organisme est d'avis que le fait de tenir compte de l'élite des élèves, dans un secteur d'activité donné, est bien différent de faire de « l'élitisme ». C'est respecter les besoins d'une clientèle souvent minoritaire, mais d'une importance sociale cruciale. Il ajoute que « l'expérience nous a appris qu'il n'y a pas que les jeunes en difficulté qui ont des besoins particuliers ».

Quinze organismes sont favorables à la formation des élites pendant la formation obligatoire. Toutefois, s'ils reconnaissent le droit de chaque élève de développer ses capacités au maximum, ils souhaitent que cette opportunité ne porte pas préjudice à l'ensemble des élèves et qu'elle se déroule à l'intérieur du curriculum commun. À cet effet, ils formulent les conditions qui suivent :

- Les projets pédagogiques particuliers doivent être accessibles à tous les élèves. L'accès ne doit pas être conditionné par la capacité financière des parents, mais être principalement fonction des intérêts et de la motivation des élèves. Conséquemment, cela mènera à reconnaître différents modèles de réussite.
- La formation des élites ne doit pas compromettre les chances de la majorité des élèves d'acquérir une solide formation de base. La création de programmes d'élites ne devrait pas amener de modifications à la grille-matières ni priver l'ensemble des élèves d'options intéressantes.
- La nécessaire distinction entre la douance et la performance scolaires. Selon le milieu universitaire, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport devrait être responsable d'établir ce qui constitue un cas de douance et pourrait soutenir des écoles aux fins d'un projet particulier pour les doués.

Huit organismes ont exprimé des commentaires plutôt défavorables au regard de la formation des élites pendant l'enseignement obligatoire de base. Essentiellement, c'est la position des milieux syndical et universitaire. Ils déplorent le fait que l'exclusion des élèves performants de la classe ordinaire se fasse au détriment des élèves dits moyens ou faibles.

Plusieurs organismes souhaitent, par ailleurs, que la diversification de la formation débute au second cycle du secondaire estimant qu'une orientation trop précoce, à la fin du premier cycle, est préjudiciable à beaucoup d'élèves. Dans la même veine, ils considèrent qu'il faudrait retarder la sélection des élèves le plus tard possible. « Pour l'enseignement commun, c'est-à-dire les douze premières années, visons l'égalité des acquis pour tous. »

Enfin, une vingtaine d'organismes sont d'avis que le curriculum commun peut répondre aux besoins de formation des élites. Ces derniers considèrent qu'une formation commune, la plus longue possible, est souhaitable, puisque les élèves ont accès à différents moyens pour développer leur potentiel (la différenciation pédagogique, la participation aux activités parascolaires, les cours d'enrichissement, etc.) et cela favorise l'intégration sociale en permettant à tous les élèves d'apprendre à vivre ensemble, à respecter leurs différences, à développer leur savoir-être.

Pour les uns, il faut privilégier la notion de *communauté d'apprenants*. Les organismes du secteur privé partagent ce point de vue. « Même les "élites" ont leur place dans l'enseignement de base ; eux aussi ont besoin de la classe ordinaire pour le développement d'autres dimensions de la personne — émotives, intellectuelles, sociales, etc. — et c'est précisément par la différenciation des approches éducatives au sein de la classe qu'on y pourvoira, à l'école publique comme à l'école privée. »

Pour d'autres, le curriculum commun peut difficilement répondre aux standards recherchés par les élites, car les élèves performants s'ennuient dans les classes ordinaires. La formation des élites durant la formation de base commande des changements importants sur le plan de l'organisation scolaire.

Enfin, pour deux centres de recherche universitaires, il y a réémergence de la formation des élites par l'intermédiaire des écoles offrant une formation spécialisée ou

enrichie basée sur la sélection des élèves. « Cette forme d'élitisme résulte d'une attitude individualiste et méritocratique. » Le second, pour sa part, souligne le fait que les programmes novateurs restent le privilège d'un petit nombre d'élèves au Québec. « L'école dans l'école induit une situation problématique vis-à-vis des objectifs de justice et d'égalité des chances que s'est fixés l'école publique. »

4.1.5 La sélection des élèves

Le Conseil rappelait précédemment qu'un certain nombre d'établissements d'enseignement secondaire, tant publics que privés, font la sélection de leurs élèves dans le contexte d'un projet pédagogique particulier.

Le Conseil posait deux questions aux organismes consultés :

- Quels sont les objectifs visés par cette sélection ?
- La sélection des élèves pose-t-elle des problèmes et à quels égards ?

Résultats de la consultation sur la sélection des élèves :

- 35 répondants se sont exprimés sur ce thème ;
- 18 d'entre eux se sont exprimés sur les objectifs visés par la sélection ;
- 15 répondants ont une position favorable à la sélection, 22 sont défavorables ;
- 5 répondants expriment une opinion sur les conséquences positives de la sélection, 20 sur les conséquences négatives.

La sélection des élèves est l'un des thèmes qui a suscité le plus de commentaires de la part des organismes consultés.

Tant au secteur public qu'au secteur privé, on tente de présenter les objectifs associés à la sélection des élèves de façon « plus socialement acceptable ».

Un consensus assez large se dessine autour de *l'intérêt de l'élève* comme premier critère de sélection dans un projet pédagogique particulier.

À l'exception des organismes du secteur privé, il y a un consensus sur les effets négatifs de la sélection des élèves.

Le milieu universitaire est préoccupé du fossé qui s'élargit entre les classes sociales et fait un lien entre la concentration d'élèves moyens et faibles et la naissance d'une école à deux vitesses, voire d'une éducation à deux vitesses.

La moitié des organismes (dix-huit) ont émis une opinion sur les objectifs visés par la sélection. Pour les organismes qui y sont plutôt favorables, la sélection tend d'abord à choisir les élèves qui ont le plus de chance de réussir et qui répondent aux exigences souvent élevées des projets pédagogiques particuliers. Elle permet de regrouper des élèves motivés, performants et partageant les mêmes intérêts. Pour d'autres, la sélection vise essentiellement à concurrencer le secteur privé sur son propre terrain et à contrer l'exode des élèves vers ces établissements. D'autres organismes émettent un point de vue critique et sont d'avis que la sélection permet essentiellement de choisir les meilleurs élèves et de bien paraître dans les palmarès.

La sélection des élèves est en passe de devenir un sujet tabou, une notion au caractère non désirable. Ainsi, pour quelques organismes du secteur privé, la sélection a d'abord et avant tout pour but de dépister les candidats qui ont le plus de chances de faire tout leur secondaire dans l'établissement. Ils considèrent injustifié d'associer la sélection à l'exclusion, jugeant plutôt que la sélection est une lourde responsabilité.

Pour un autre organisme, la sélection est justifiée dans certains cas précis : « Dans des programmes particuliers, tels arts études ou sport-études, la sélection des élèves ne fait que reconnaître que sous un aspect donné (un art, un sport) l'élève est hors du commun et que sur les autres aspects, il est un élève "régulier". »

Deux organismes représentant le personnel enseignant se déclarent aussi favorables à la sélection des élèves dans les disciplines scolaires qu'ils représentent. Ces dernières disciplines font partie des projets pédagogiques particuliers sélectifs.

D'autres organismes (quinze) se sont déclarés favorables à certaines pratiques de sélection des élèves dans la mesure où elles sont plus larges et inclusives que les pratiques basées sur les seuls résultats scolaires. Les suggestions formulées par ces organismes invitent à effectuer la sélection sur la base des intérêts des élèves et à offrir, dans chaque école, une diversité de programmes stimulants et gratuits qui répondraient aux multiples besoins et intérêts des élèves. « Toutes les écoles devraient pouvoir développer des créneaux d'activités suffisamment variées pour rejoindre tous les jeunes et disposer de l'arsenal logistique pour y arriver. »

Un organisme regroupant des gestionnaires du secteur public souligne que la sélection sur la base des performances scolaires « donne du prestige à un programme particulier », mais n'est pas un indicateur fiable de persévérance et de réussite dans un programme. La confiance en soi et la capacité d'adaptation seraient, selon eux, de meilleurs indicateurs, mais cela exige un processus de sélection plus élaboré où l'exploration par l'élève (connaissance de soi, de ses intérêts, motivations, etc.) peut prendre sa place. Il constate, par ailleurs, que la

sélection uniquement basée sur les notes élimine des élèves susceptibles de retrouver un intérêt et une motivation pour l'école et, conséquemment, de s'orienter vers la réussite.

Près des deux tiers des organismes (vingt-deux) se prononcent contre la sélection des élèves et certains d'entre eux énoncent des conséquences négatives liées à ces pratiques. La sélection :

- Favorise l'exclusion, notamment lorsqu'elle s'effectue sur la base des notes, de la capacité de payer des parents, du sexe ou sur une base ethnique ou religieuse. Les enfants qui ne sont pas sélectionnés se découragent et se dévalorisent. Cette réalité est présente dès le primaire.
- Appauvrit et alourdit la classe ordinaire : L'absence des élèves forts dans la classe ordinaire nuit aux élèves moyens et, surtout, aux plus faibles : « dans les classes régulières se retrouvent des élèves moins performants et beaucoup d'élèves en difficulté d'adaptation ou ayant des problèmes d'apprentissage. »
- Crée une hiérarchisation des écoles (un système scolaire à deux vitesses) et une fracture sociale. La sélection a pour effet de hiérarchiser les écoles et de créer des ghettos au lieu de les différencier.

  Selon le milieu universitaire, la sélection constitue l'élément problématique de l'équation. « Du point de vue de la démocratie scolaire, la diversification n'est pas un problème, pas plus que le principe du financement de l'école privée. La sélection sur la base du rendement scolaire constitue nécessairement une sélection socioéconomique déguisée assurant la reproduction sociale des élites. »

  Un centre de recherche universitaire est d'avis que la même qualité d'enseignement n'est pas offerte à tous au sein d'un même établissement. Plus qu'une école à deux vitesses, l'organisme évoque une « éducation » à deux vitesses qui encourage les élèves les plus performants, laissant de côté ceux qui ont le plus besoin de soutien. « Au final, ce sont les valeurs, les idéaux et les objectifs premiers de l'enseignement public qui sont remis en question par l'implantation de programmes sélectifs au sein de l'école. »
- Entretient un paradoxe au sujet de l'excellence dans toutes les disciplines scolaires. De l'avis d'un organisme du milieu universitaire, l'école publique qui accepte la diversification est aux prises avec le paradoxe suivant : au nom d'un projet éducatif valorisant un élément, les élèves sont choisis selon leurs notes dans toutes les disciplines et non en fonction de leur rendement ou de leurs aptitudes dans le domaine visé par le projet. « Si la sélection dans les écoles publiques ayant un projet particulier se faisait sur la base du rendement scolaire dans les matières reliées au projet, la dérive associée à la sélection serait moins importante. »

  Les organismes représentant les parents sont défavorables à la sélection qui a pour effet d'exclure les élèves moyens ou à risque, les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, les élèves des régions et les élèves issus de milieux moins favorisés économiquement.

  Enfin, un syndicat invite le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (le gouvernement) à dresser un portrait fidèle de la nature et de l'évolution des projets pédagogiques particuliers, sélectifs ou non, dans l'ensemble des écoles du Québec, en cherchant à savoir quels sont les effets de leur développement sur les élèves et sur le personnel scolaire.

4.1.6 L'enseignement secondaire et son caractère hétérogène

Le Conseil faisait valoir que l'un des aspects propres au secondaire est son caractère hétérogène. L'école secondaire accueille des élèves aux besoins et aux profils variés. Par ailleurs, les modes de regroupement des élèves (groupe homogène ou groupe hétérogène) ne sont pas sans effet sur la progression des élèves plus faibles, comme le montrent les résultats de plusieurs recherches empiriques à cet égard.

Le Conseil posait trois questions aux organismes consultés :

- Au secondaire, y a-t-il des risques associés à une perte d'hétérogénéité des groupes (élèves regroupés autour d'un projet pédagogique particulier ou à l'intérieur des cheminements particuliers de formation) sur le climat de la classe et de l'école ?
- Sur la mission d'intégration de l'école ?
- Sur la réussite de tous les élèves ?

Résultats de la consultation à propos du caractère hétérogène de l'école secondaire :

- 30 répondants se sont exprimés sur ce thème ;
- 26 d'entre eux ont exprimé soit des effets positifs à l'égard de l'hétérogénéité scolaire, soit des effets négatifs à l'égard de l'homogénéité des groupes, ce qui a une signification équivalente.

Les regroupements d'enseignants, particulièrement dans les disciplines visées par les projets pédagogiques particuliers, sont plutôt favorables à l'homogénéité des groupes scolaires ainsi que le secteur privé de l'enseignement.

Les gestionnaires sont plutôt partagés sur cette question et sont davantage préoccupés par le climat de l'école, la gestion de la classe, la tâche du personnel enseignant, etc.

Les syndicats et le milieu universitaire sont favorables à l'hétérogénéité scolaire, dans la classe comme dans l'école.

Quelques groupes soulignent que, par définition, tout groupe est hétérogène.

Pour les organismes consultés qui sont plutôt **favorables à l'hétérogénéité scolaire**, cela favorise la mission d'intégration de l'école, a des effets sur la réussite des élèves de même que sur le climat de la classe et de l'établissement tout entier. Ils sont d'avis que l'hétérogénéité des groupes, c'est-à-dire une classe regroupant des élèves de niveau différent (faibles, moyens et avancés) :

- Favorise une saine émulation. Les élèves plus forts soutiennent les plus faibles et les plus matures peuvent aider les plus indisciplinés. Un organisme universitaire s'appuie sur les résultats de nombreuses recherches pour illustrer son propos : « Selon les conclusions de recherches rigoureuses réalisées récemment en économie de l'éducation, les élèves moins habiles que la moyenne bénéficient significativement de la présence d'élèves forts dans leur classe, alors que les élèves forts ne semblent pas pénalisés par la composition hétérogène de leur classe. »

Ces mêmes organismes expriment des **opinions négatives sur l'homogénéité scolaire** :

- Nuit au développement global de la personne et au climat de l'école. Elle ne favorise pas l'acquisition de compétences humaines, culturelles et interculturelles. Elle favorise une identification péjorative des groupes « sans projet ». Pour les élèves plus performants, il s'installe une concurrence où l'individualisme prédomine sur les valeurs d'entraide et de coopération.
- Vide la classe ordinaire des élèves performants. La concentration d'élèves faibles dans une classe entraîne une perte de motivation, d'estime de soi et d'émulation. L'intégration des élèves handicapés ou en difficulté se fait plus difficilement et commande beaucoup de soutien.
- A des effets négatifs sur le travail du personnel enseignant. Dans la classe ordinaire, il y a un alourdissement de la tâche, des problèmes de discipline plus nombreux, une gestion de classe qui l'emporte sur l'apprentissage, un épuisement, un abandon de la profession, des difficultés à enseigner, etc.

Onze organismes sont plutôt d'avis que **l'homogénéité scolaire a des effets positifs** et leurs commentaires sont la contrepartie de l'opinion de ceux qui sont favorables à l'hétérogénéité :

- Les regroupements homogènes favorisent la réussite. Dans une classe hétérogène, les plus lents ralentissent le groupe et les plus doués ne peuvent exploiter toutes leurs capacités.
- Les regroupements homogènes facilitent le travail des enseignants, en particulier dans les groupes performants. L'enseignant n'a pas à faire autant de discipline que dans la classe ordinaire, qui est sans couleur particulière.
- Les regroupements homogènes augmentent la motivation des élèves. Les élèves peuvent s'associer à des pairs qui poursuivent les mêmes idéaux qu'eux. Les programmes à vocation particulière tiennent compte de l'intérêt des jeunes qui y sont inscrits et les motivent.
- Les regroupements homogènes produisent un effet positif sur le climat de l'école. Des groupes se distinguent et deviennent source de fierté et d'émulation pour les autres. Ils n'empêchent pas l'école de réaliser sa mission d'intégration.

Pour quatre organismes du secteur privé, bien qu'ils reconnaissent les bienfaits de l'hétérogénéité scolaire à certains égards, ils considèrent que, dans la pratique, il y a des **conditions à respecter pour tirer profit de cette hétérogénéité** :

> En principe, l'hétérogénéité des classes au secondaire est un bienfait tant pour les élèves qui les composent que pour les enseignants : pour les élèves, elle est l'occasion de s'entraîner davantage au respect des différences et à l'entraide qui sont des apprentissages tout à fait essentiels ; chez les enseignants, elle invite à la différenciation pédagogique, une dimension essentielle de leur métier qui risque la sclérose quand elle n'a pas à s'exercer régulièrement ou suffisamment.
>
> Dans la pratique, il y a cependant des conditions à rencontrer (sic) — et qui relèvent d'un bon discernement — pour tirer profit de la classe hétérogène. Ainsi, bien que le livre orange ait depuis longtemps fait disparaître officiellement les voies, le curriculum actuel, cégep oblige, continue d'en comporter en mathématique (trois programmes différents) et en science à compter de la quatrième secondaire, ce qui induit déjà une forme de sélection.

Deux organismes de gestionnaires font valoir qu'un groupe n'est jamais totalement homogène. Il est possible de former un groupe homogène sur la base des intérêts et il demeurera hétérogène quant au profil académique, culturel ou social. Aussi, on observe que l'on accepte de regrouper des jeunes intéressés par une formation à l'emploi de métiers spécialisés ou semi-spécialisés (nouveau régime pédagogique) mais il semble difficile de regrouper des élèves intéressés par le sport, les arts, la culture, etc.

Enfin, certaines solutions ont été proposées, notamment par les centres de recherche universitaires pour faciliter la gestion de l'hétérogénéité scolaire. Ces propositions ont beaucoup d'affinités avec deux avis récents du Conseil (CSE, 2003 et 2004b) :

- offrir des incitatifs aux écoles afin d'encourager les projets valorisant les classes hétérogènes ;
- soutenir la mise sur pied des pratiques de différenciation pédagogique ;
- améliorer les connaissances scientifiques sur la diversité des modes d'apprentissage ;

- encourager la formation d'équipes pédagogiques stables, qui suivent les mêmes groupes d'élèves sur une longue période, afin d'assurer un suivi et une continuité pédagogiques ;
- réduire les effectifs dans les classes pour permettre des interventions pédagogiques différenciées ;
- ouvrir les projets pédagogiques particuliers aux élèves motivés, pas seulement aux élèves performants, afin que l'école secondaire retrouve son caractère hétérogène ;
- améliorer la formation des enseignants en exercice et des futurs maîtres eu égard à la gestion de classes hétérogènes et à la pédagogie différenciée ;
- assurer une répartition plus équitable des tâches d'enseignement entre les enseignants débutants et les plus expérimentés ;
- promouvoir une culture de collaboration au sein de l'équipe-école.

4.1.7 Les missions des secteurs public et privé de l'enseignement et la concurrence

Le Conseil rappelait que la concurrence que se livrent les établissements publics et privés d'enseignement explique, pour une bonne part, les choix de diversification faits au Québec, à savoir l'élaboration de projets pédagogiques particuliers.

Le Conseil posait deux questions aux organismes consultés :
- Quelle est la mission de l'école secondaire publique au regard de la diversification de la formation ?
- Quelle est la mission de l'école secondaire privée au regard de la diversification de la formation ?

Résultats de la consultation sur les missions des secteurs public et privé et la concurrence entre les établissements :

- 36 répondants ont exprimé une position sur les missions des secteurs public et privé de l'enseignement et sur la concurrence qu'ils se livrent ;
- 13 d'entre eux sont d'avis que les missions des deux secteurs sont identiques, mais que les contraintes sont dissemblables ;
- 20 répondants ont exprimé une opinion ou une position sur le financement public de l'enseignement privé alors que le Conseil n'avait pas soulevé cette problématique.

À mission identique, plusieurs organismes souhaitent que le secteur privé ait les mêmes obligations et contraintes que le secteur public. À défaut, des organismes sont d'avis qu'il faut augmenter substantiellement le soutien aux écoles publiques.

Alors que pour certains le secteur privé est un secteur témoin qui crée une émulation positive, d'autres sont d'avis qu'il faut mettre fin au mythe qui veut que l'enseignement privé soit supérieur.

Les organismes du secteur privé font valoir que l'école privée n'est pas unique en son genre.

Des organismes proposent des modifications au financement du secteur privé.

Treize organismes (associations disciplinaires d'enseignants, syndicats, gestionnaires scolaires et un centre de recherche universitaire) sont d'avis que les missions des secteurs public et privé de l'enseignement sont identiques, à savoir instruire, qualifier et socialiser. Essentiellement, ils sont d'avis qu'ils doivent permettre à chaque élève d'acquérir une formation de base de qualité et offrir une diversité de programmes et d'options en lien avec leurs champs d'intérêt.

• Mission du secteur public

Les commentaires des organismes qui se sont prononcés sur la mission de l'école publique se résument à assurer à tous les élèves l'accès à une éducation de qualité pour favoriser leur réussite scolaire et éducative en veillant à ce que :
- tous les types d'élèves y trouvent leur compte, des plus faibles aux plus doués ;
- la formation soit gratuite, sans égard à la capacité de payer des personnes ;
- l'école offre une diversité de programmes, une solide formation de base et la possibilité de développer des compétences dans tous les domaines ;
- l'école contre le décrochage scolaire et prépare les élèves à participer à l'évolution de la société, à devenir des citoyens responsables, à s'intégrer au marché du travail et à accéder à l'enseignement postsecondaire.

• Mission du secteur privé

Quant à l'école privée, les organismes à s'être prononcés sont d'avis qu'elle réalise sa mission d'instruire, de socialiser et de qualifier en disposant de moyens particuliers pour favoriser la réussite des élèves :
- elle peut sélectionner les élèves performants sur le plan scolaire ;
- elle peut se spécialiser dans des créneaux de formation étroits, essentiellement préuniversitaires ;
- elle a la possibilité d'expulser les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ou de comportements ;
- elle a la possibilité de se centrer sur les besoins des parents utilisateurs et d'être en totale adéquation avec leurs attentes.

Neuf organismes qui représentent les groupes des enseignants, des gestionnaires, des centres de recherche universitaires et des professionnels souhaitent que le secteur privé ouvre ses portes à toutes les clientèles, ce qui veut dire aux élèves faibles ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ou aux enfants des milieux moins favorisés. Ainsi, selon eux, l'école privée devrait être plus encadrée et devrait veiller à partager le fardeau de la scolarisation de la clientèle moins nantie. À défaut de cette obligation, il faudrait augmenter de façon substantielle le soutien aux écoles publiques (orthopédagogie, soutien aux élèves en difficulté, etc.) pour prendre en compte les besoins multiples et grandissants des élèves à risque et en difficulté.

À l'exception d'un organisme, tous les groupes consultés issus du secteur privé sont d'avis qu'ils font déjà leur part en matière d'intégration scolaire et que l'école privée ne soit pas « unique » ou monolithique :

> Rappelons que, au secondaire, des écoles privées ont des vocations particulières et accueillent des élèves avec des difficultés majeures et des handicaps, elles ne se perçoivent pas comme ayant pour seule mission la formation d'élite, mais la formation de personnes qui participeront activement à la société québécoise [...]
>
> L'école privée est une réalité multiforme voulue comme telle par l'État pour l'enrichissement de l'offre scolaire et qui reste soumise aux grands encadrements nationaux. Mais on a malheureusement tendance à considérer cette école comme « unique », au sens où sa principale caractéristique serait de ne pas être publique. Quand on parle d'un « secteur » ou d'un « réseau » privé, il est question en réalité d'établissements privés, donc de lieux d'éducation tous autonomes et tous différents.

• La concurrence entre les secteurs public et privé de l'enseignement

Une vingtaine d'organismes se sont prononcés sur la concurrence entre les secteurs public et privé. Pour ces organismes, la concurrence a des effets, tantôt positifs, tantôt négatifs :

- Les écoles publiques perdent leurs élèves performants au profit de l'école privée. Elles accueillent davantage d'élèves moyens et faibles, ce qui envoie une image négative à la population.
- La différenciation entre les établissements est exacerbée. « En soi, la différenciation des établissements n'entraîne pas une hiérarchisation de ceux-ci, mais il ne faut pas fermer les yeux sur le fait qu'une différenciation associée à des pratiques de sélection dans un contexte de concurrence puisse reléguer l'école de quartier au rang de parent pauvre du système [...] Nonobstant ces questions et d'autres, il n'est pas risqué d'affirmer, pour ce qui est des milieux urbains en particulier, que l'école de quartier "ordinaire" est de plus en plus associée à l'image d'une école des laissés pour compte. »
- Les écoles publiques adoptent des stratégies semblables au privé et elles se font concurrence entre elles. Elles mettent en place des projets sélectifs qui génèrent une concurrence entre les écoles publiques. « Le développement de vocations particulières au sein de l'école publique, par imitation de l'école privée, a conduit à des pratiques de sélection, à la recherche de ressources complémentaires, à une ségrégation au sein même des établissements d'enseignement public. On a ainsi relativisé les principes fondateurs de gratuité, d'accessibilité et de démocratisation de l'école publique. Et cette dérive continue soulève un débat, celui de la remise en cause de l'existence des écoles privées "reconnues d'intérêt public" ».
- L'écart entre l'école publique et l'école privée risque de s'élargir avec l'application du nouveau régime pédagogique. L'école privée poursuivra sa vocation préuniversitaire en offrant exclusivement le parcours de formation générale, tandis que l'école publique héritera des autres parcours au second cycle du secondaire.
- La concurrence oblige le secteur public à innover et à se surpasser. Le secteur privé inspire et motive le secteur public. « L'existence du secteur privé évite au système public les pièges de la facilité que présente inévitablement une situation de monopole. »
- Un centre de recherche universitaire invite les gestionnaires du secteur public à prendre leur distance par rapport à la concurrence avec l'école privée. L'école doit assurer une formation commune à des élèves de plus en plus nombreux, d'origine sociale, culturelle et ethnique diverses. « C'est un impératif démocratique et une exigence de justice sociale que d'assurer à tous les jeunes une formation de base de qualité. »

• Le financement public du secteur privé

Une vingtaine d'organismes se sont prononcés sur la question du financement public de l'enseignement privé, bien que le document de consultation du Conseil ne fasse aucune mention de cet élément de problématique. Certains y voient une solution pour éliminer les effets négatifs de la concurrence. Pour la plupart d'entre eux, les ajustements qui doivent être apportés en matière de financement du secteur privé vont dans le sens de réduire ou de cesser complètement le financement public et de réinjecter les sommes ainsi dégagées dans l'école publique. Ils suggèrent aussi d'assujettir toutes les écoles du Québec, publiques ou privées, à un financement en lien avec la représentativité de la clientèle scolaire qu'elles accueillent.

Un organisme propose, pour sa part, de transférer une partie de l'écart de la subvention accordée au public et au privé à la commission scolaire d'origine de l'élève qui s'inscrit dans un établissement privé. Enfin, un organisme syndical va jusqu'à proposer l'intégration progressive du secteur privé au secteur public, établissement par établissement, accompagnée de protocoles d'intégration du personnel.

4.1.8 Les enjeux et les défis en présence

Le Conseil formulait trois questions :

- Nos choix de diversification de la formation au secondaire favorisent-ils la poursuite des objectifs nationaux de démocratisation, d'accessibilité et d'égalité des chances ?
- Quels sont les principaux enjeux et défis posés par la diversification de la formation au secondaire ?
- Le cas échéant, quelles sont les conditions pour y parvenir ?

Résultats de la consultation sur la démocratisation, les enjeux et les défis posés par la diversification de la formation :

- 38 répondants se sont prononcés sur ce thème, soit en formulant des conditions à respecter pour assurer la poursuite des objectifs de démocratisation, d'accessibilité et d'égalité des chances, soit en déterminant des enjeux et des défis posés par la diversification de la formation.

Les associations regroupant le personnel enseignant sont préoccupées du sort réservé à l'élève qui fréquente la classe ordinaire au profit des élèves doués ou à risque.

Le milieu syndical est d'avis que nos choix de diversification sont *antinomiques* avec une école ouverte et démocratique.

Le secteur privé de l'enseignement estime qu'il faut conjuguer la diversité sur plusieurs tons et ne pas opposer diversification et différenciation.

Le milieu universitaire est d'avis que le système est en rupture avec les principes fondamentaux qui caractérisent notre système d'éducation depuis le rapport Parent.

Le secteur anglophone et les organismes représentant les parents invitent à miser sur l'aspect « local », le projet éducatif et la mise en œuvre de la réforme pour assurer la poursuite des objectifs de démocratisation du système.

La diversification de la formation au secondaire compromet-elle les objectifs de démocratisation, d'accessibilité et d'égalité des chances assignés au système d'éducation depuis plusieurs décennies ? Les organismes consultés sont plutôt de cet avis si un certain nombre de conditions ne sont pas respectées.

- **Les positions des acteurs face aux objectifs de démocratisation du système**

Les organismes regroupant le personnel enseignant sont préoccupés pour l'élève qui fréquente la classe ordinaire et ils invitent à élargir l'accessibilité des projets pédagogiques particuliers à *tous* les élèves. Plusieurs d'entre eux suggèrent de miser davantage sur les champs d'intérêt des élèves, et un organisme regroupant des gestionnaires du secteur public partage ce point de vue en poursuivant que « sinon, le public reproduit ce que fait le privé en laissant pour compte les élèves moins performants ».

Le milieu syndical considère qu'une « politique éducative cohérente qui vise l'égalité des chances doit être soutenue par des politiques sociales progressistes mettant l'accent sur une meilleure redistribution des richesses et une élimination de la pauvreté des familles. »

Pour le secteur privé de l'enseignement, « c'est la compétence et la qualité d'âme qui fait "l'école pour tous" ». La réussite de la démocratisation de l'école repose avant tout sur les valeurs et la culture des milieux enseignants et sur leurs compétences pédagogiques.

Pour les centres de recherche universitaires, « il faut réénoncer nos principes de démocratisation, d'accessibilité et d'égalité des chances. On ne peut plus continuer dans le sens de l'écrémage des classes au profit de l'école privée et des programmes particuliers dans les écoles publiques. » Pour l'un d'eux, la diversification de la formation au secondaire, telle qu'elle s'effectue, vient en contradiction avec les principes fondamentaux adoptés par la société québécoise depuis le rapport Parent « quant à la portée sociale de l'éducation, à sa qualité universelle et à sa promesse de réussite pour le plus grand nombre. Les programmes spéciaux favorisent les écoles urbaines, situées dans les milieux socioéconomiques favorisés et culturellement plus homogènes. »

Les organismes qui représentent le secteur anglophone de l'enseignement et les regroupements de parents sont d'avis qu'il faut miser sur l'aspect local et sur la réforme de l'éducation. Pour la communauté anglophone, les choix en matière de diversification au secondaire doivent s'exercer au palier de l'établissement en réponse aux besoins de la communauté locale. Dans ce contexte, ils estiment que les écoles et les commissions scolaires devraient bénéficier de la flexibilité et de l'autonomie

nécessaires pour organiser des projets pédagogiques particuliers visant à mieux répondre aux besoins des parents et des élèves. Pour un des organismes représentant les parents, le projet éducatif doit être rassembleur, dynamique et respectueux, et il devrait bénéficier à tous les élèves qui fréquentent une école donnée. Cet organisme souligne que le renouveau pédagogique est porteur de diversité : concertation des enseignants, recours à des situations d'apprentissage multidisciplinaires, mise en commun des ressources et de l'expertise, etc. Un autre est d'avis que la condition essentielle pour assurer une démocratisation, une accessibilité et une égalité des chances est « d'offrir des programmes sans exigences de base et de favoriser et stimuler l'offre d'options au secteur public. »

• Les enjeux et défis en présence selon les acteurs scolaires consultés

Les organismes représentant le personnel enseignant sont unanimes sur les enjeux et défis en présence : une offre de formation diversifiée accessible à tous les élèves et la formation du personnel enseignant en vue de l'intégration des élèves à risque en classe ordinaire.

Les organismes du secteur privé invitent à dépasser le bilan trop simple des pour et des contre en matière de diversification et à se garder d'une vision unidimensionnelle de l'école. Ils sont d'avis qu'il ne faut pas tout miser sur le potentiel de différenciation du nouveau curriculum et du programme de formation de l'école québécoise pour assurer le succès de l'école secondaire. Enfin, ils réitèrent qu'il faut promouvoir une culture de différenciation chez les maîtres et dans la classe, car c'est sur le terrain de la pédagogie que se joue le succès de la réforme.

Du point de vue syndical, il est proposé d'adopter une vision claire de l'école commune et pluraliste. Elle passe, selon eux, par une école publique accessible et gratuite, qualifiante et intégratrice pour tous. Les intervenants croient à la nécessité d'une intervention de l'État afin de contrer la ségrégation et l'exclusion.

Un groupe de gestionnaires du secteur public suggère d'accroître le pouvoir de taxation des commissions scolaires pour financer les projets pédagogiques particuliers et les rendre plus accessibles. Il est estimé, par ailleurs, que les commissions scolaires sont en mesure de régir l'offre de formation et de prévenir les dérives possibles en matière de diversification.

Un autre groupe cerne deux types d'enjeux : l'accomplissement optimal du plus grand nombre de jeunes du secondaire et la qualité de la société dans laquelle nous vivrons dans un avenir prochain. Les défis à relever ont trait à la diversification généralisée de la formation dans le respect du programme national ; l'évitement des effets de système causés par la sélection (ce sont les élèves qui devraient sélectionner leur programme ou leur profil et non l'inverse) ; la différenciation pédagogique ; la mise en œuvre de la réforme (mobilisation de l'équipe-école, formation continue du personnel, assouplissement de l'organisation du travail).

Du côté des parents, trois défis sont cernés : le respect des principes d'égalité des chances et d'accessibilité (faire en sorte que l'éducation demeure un bien public, mettre fin au financement de l'enseignement privé, maintenir la gratuité scolaire et poursuivre l'intégration scolaire des élèves à risque, des élèves handicapés et des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage) ; l'implantation du renouveau pédagogique ; l'utilisation optimale du projet éducatif (levier par excellence pour la réalisation du renouveau pédagogique).

Le milieu universitaire considère que la diversification des projets éducatifs et le déploiement des pratiques de sélection ont pour effet d'élargir l'espace de recrutement de l'école, ce qui modifie son rapport et son apport à la communauté. Par conséquent, l'offre de formation ne devrait pas être laissée au jeu de la libre concurrence, et de nouveaux modes d'encadrement et de concertation s'appuyant sur la complémentarité des partenaires doivent être trouvés. La diversification de l'offre est un indice sérieux de l'évolution des rapports se tissant entre l'école et la société civile.

L'un des organismes issus du milieu universitaire y va de ses recommandations en trois volets :

- Pour assurer la réussite éducative de tous les élèves : promouvoir l'accès de tous les élèves aux projets pédagogiques particuliers ; offrir des incitatifs aux écoles afin d'encourager les projets valorisant les classes hétérogènes.
- Pour mieux s'adapter au caractère hétérogène de la classe : réduire le rapport élèves-maître ; encourager la formation d'équipes pédagogiques qui suivent les mêmes groupes d'élèves sur une longue période ; améliorer les connaissances scientifiques sur la diversité des formes d'apprentissage.
- Pour favoriser la persévérance des enseignants eu égard à la réussite de tous les élèves : améliorer la formation des futurs enseignants en gestion de classe hétérogène et en pédagogie différenciée ; assurer une répartition plus équitable des tâches d'enseignement entre les enseignants débutants et les plus expérimentés ; offrir de la formation aux enseignants en exercice sur le travail efficace auprès des groupes hétérogènes ; promouvoir une culture de collaboration au sein de l'équipe-école ; laisser de l'espace aux nouveaux enseignants pour trouver des solutions novatrices à l'exclusion scolaire.

***

4.2 Ce que le Conseil retient de la consultation

Le Conseil constate que les opinions des divers acteurs scolaires convergent sur plusieurs aspects et, à son tour, il entend faire état de ce qu'il retient de la consultation. Dans la section qui suit, le Conseil partage son point de vue sur un nombre restreint d'objets. C'est à l'intérieur du chapitre 5 que le Conseil fera état de ses orientations et qu'il formulera ses recommandations aux divers acteurs scolaires.

• L'éducation comme bien public ou bien privé

> L'éducation est un bien public qui porte les finalités et les valeurs de la société. Elle doit donc reposer sur l'arbitrage démocratique de tous les citoyens. De fait, elle est un droit pour chacun, peu importe sa condition. Elle est aussi un patrimoine commun qui permet à chacun de prendre le relais de la génération qui précède et d'aller plus loin avant de le passer à celle qui suit. Elle est une richesse qui peut être partagée et qui n'enlève rien aux autres. Elle prépare les individus à construire leur vie personnelle et professionnelle et à devenir des citoyens responsables. Elle est, enfin, un instrument majeur du progrès de la population et de l'enrichissement collectif (CSE, 2002, p. 6).

Le Conseil réitère que l'éducation est un bien public qu'il convient de protéger, car elle permet aux individus d'acquérir des compétences qui pourront ensuite être mises au service de toute la collectivité. Le Conseil constate que ce principe est assez largement reconnu et accepté par les acteurs scolaires même si la liberté de choix accordée aux parents, notamment à l'intérieur du renouveau pédagogique et dans les préambules de la Loi sur le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et de la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation[54], amène certains acteurs à associer ce droit individuel de choisir au caractère privé de l'éducation.

Le Conseil est d'avis que la liberté individuelle de choisir exercée par les parents en matière de diversification de la formation est conciliable avec le bien commun. En milieu urbain comme en région à plus faible densité de population, il est légitime que ces derniers recherchent toujours ce qu'il y a de mieux pour leur enfant et c'est cette préoccupation qui est assimilée à des comportements individualistes et mercantiles de leur part. En ce sens, le Conseil estime qu'il faut éviter de stigmatiser les parents.

Mais comment faire en sorte, en matière de diversification de la formation, que les comportements individualistes et corporatistes des uns s'harmonisent aux intérêts collectifs de la population ? Pour le Conseil, il importe que les valeurs démocratiques de notre système d'éducation soient réaffirmées par l'État et que les acteurs scolaires affichent clairement leur adhésion à ces valeurs. Cela peut se concrétiser de diverses manières :

- en invitant le ministre à promouvoir l'école publique et à baliser l'élaboration des projets pédagogiques particuliers en concertation avec ses partenaires ;
- en sensibilisant les acteurs scolaires aux risques de dérive possibles d'une diversification non encadrée de l'offre de projets pédagogiques particuliers ;
- en offrant des projets pédagogiques particuliers centrés sur les champs d'intérêt des élèves et en les rendant accessibles à tous ceux qui le désirent ;
- en recentrant l'offre de formation sur les besoins des élèves ;
- en développant davantage au sein de la population et chez les parents en particulier le sentiment d'appartenance à l'école et à la communauté ;
- en valorisant le projet éducatif local et l'école communautaire et en cultivant l'ouverture et la solidarité ;
- en stimulant le travail d'équipe au sein de l'équipe-école ;
- en misant sur la mise en œuvre du renouveau pédagogique ;
- en soutenant le personnel enseignant dans la mise en œuvre du renouveau pédagogique ;
- en encourageant le mentorat entre enseignants nouvellement formés et enseignants plus expérimentés ;
- en s'appuyant sur la recherche-action pour dynamiser l'environnement éducatif de l'école ;
- etc.

• L'autonomie des acteurs institutionnels locaux et l'instauration d'une logique marchande

La décentralisation de certaines responsabilités vers le pôle local a permis de valoriser l'école et ses agents (conseil d'établissement, direction d'école, personnel professionnel et personnel enseignant). Toutefois, en matière d'offre de formation, cette nouvelle autonomie institutionnelle est susceptible d'être inéquitable et d'occasionner des dérives si des balises claires ne sont pas données par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. À défaut de quoi, à plus ou moins long terme,

---

54. Les préambules des deux lois énoncent ce qui suit :

« ATTENDU que tout enfant a le droit de bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité ;

« Attendu que les parents ont le droit de choisir les établissements qui, selon leur conviction, assurent le mieux le respect des droits de leurs enfants ;

« Attendu que les personnes et les groupes ont le droit de créer des établissements d'enseignement autonomes et, les exigences du bien commun étant sauves, de bénéficier des moyens administratifs et financiers nécessaires à la poursuite de leurs fins ; [...] ».

l'école secondaire de quartier pourrait devenir l'école des laissés pour compte. Aussi, la concentration d'élèves dits moyens ou faibles au sein de l'école secondaire publique peut expliquer, en partie, la migration d'un nombre de plus en plus important d'élèves vers des projets pédagogiques particuliers sélectifs et vers le secteur privé de l'enseignement. Ainsi, le Conseil reconnaît l'autonomie des acteurs locaux et le rôle prépondérant de l'établissement dans la gestion de l'offre de formation, tout en ayant la conviction qu'il est primordial d'assurer une certaine forme de régulation de cette offre.

Par ailleurs, le Conseil considère que dans un système d'éducation de masse, une saine émulation peut avoir sa place pour alimenter le dynamisme des acteurs scolaires et conduire au partage des expertises professionnelles. Mais, la concurrence marchande entre les établissements lui paraît difficilement compatible avec les visées d'un système éducatif démocratique et ouvert.

Le Conseil reconnaît qu'en matière de diversification des établissements et de l'offre de formation, le suivi ministériel exigé n'est pas de même nature ni de même envergure que celui qu'exige le pilotage du renouveau pédagogique, mais il demeure important, voire crucial. À cette fin, le Conseil considère que l'État devrait baliser l'action des commissions scolaires et des établissements d'enseignement publics ou privés, à la fois pour assurer la poursuite des objectifs de démocratisation et d'égalité des chances, pour préserver le caractère hétérogène de l'école secondaire et pour des impératifs d'équité entre tous les élèves du secondaire. Une régulation serait nécessaire pour encadrer l'élaboration des projets pédagogiques particuliers à l'échelle d'un territoire donné, selon des balises communes édictées par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport sans invalider le projet de loi n° 73 et son règlement d'application nouvellement édicté. Ainsi, cette régulation pourrait s'opérer à deux paliers :

- **au palier national**, pour définir des balises en concertation avec les partenaires locaux, assurer le suivi des projets pédagogiques particuliers et veiller au respect des objectifs de démocratisation et d'égalité des chances assignés au système scolaire ;
- **au palier local**, pour réguler l'offre de formation et susciter la concertation des acteurs du secteur public et du secteur privé de l'enseignement à l'échelle d'un territoire donné.

Selon le Conseil, la reddition de comptes des acteurs locaux prévue à l'intérieur du règlement d'application du projet de loi n° 73 devrait permettre, localement, d'évaluer les effets de la diversification sur la réussite de tous les élèves de même que sur la réalisation de nos objectifs de démocratisation, d'accessibilité et d'égalité des chances.

• La culture d'intégration des différences et la fonction sociale de l'école

Aux yeux du Conseil, la diversification de la formation est une valeur ajoutée à la formation de base commune qui comporte une visée de formation à la citoyenneté et au vivre ensemble, à la responsabilité solidaire et au souci d'autrui.

À propos de la fonction sociale de l'école et de sa mission de socialisation, le Conseil constate qu'il y a unanimité chez les acteurs scolaires sur l'importance de la mixité selon le sexe et l'origine sociale, ethnique, géographique, linguistique, etc. dans les classes comme dans l'école et, qu'à ce chapitre, tous les établissements d'enseignement secondaire sont, à des degrés divers, hétérogènes. C'est sur le plan de l'intégration scolaire des élèves à risque, des élèves handicapés, des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et des élèves ayant des troubles du comportement que les acteurs témoignent de défis particuliers.

Pour le Conseil, l'école est une institution inclusive et pluraliste et l'intégration scolaire demeure un choix de société valable dans la mesure où des ressources suffisantes sont injectées dans le système. Les modifications à la Loi sur l'instruction publique dans le contexte du renouveau pédagogique, la nouvelle politique de l'adaptation scolaire, le cadre de référence des services éducatifs complémentaires, etc. sont autant de moyens qui concourent à concrétiser et à soutenir ce choix de société. Aussi, le Conseil est d'avis que la mise en œuvre du renouveau pédagogique est susceptible de favoriser cette intégration dans le respect des choix éducatifs fondamentaux faits par le Québec depuis la réforme Parent.

Il faut donner à l'école secondaire et à ses agents les moyens de remplir cette ambitieuse mission d'intégration. Le Conseil considère que la première condition d'une intégration scolaire réussie des élèves à risque et des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire est la constitution de classes qui soient vraiment hétérogènes. Au-delà d'un certain seuil, la présence d'élèves à risque peut compromettre les chances de réussite de certains élèves et rendre la gestion de classe très difficile. Lorsque la classe ordinaire est essentiellement composée d'élèves moyens, d'élèves faibles et d'élèves en difficulté, les conditions nécessaires à la réussite de l'intégration diminuent beaucoup. Aussi, le personnel enseignant doit être mieux soutenu et accompagné pour réussir l'intégration scolaire des élèves à risque. À défaut de développer une expertise professionnelle individuelle en matière d'intégration, les enseignantes et les enseignants seront toujours hésitants à s'impliquer et plus enclins à confier leurs élèves en difficulté à des ressources externes et à l'extérieur de la classe ordinaire.

Aux dires des divers acteurs scolaires concernés, une intégration réussie des élèves à risque et des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage commande des ressources dont l'ampleur s'est avérée insuffisante à ce jour. Le Conseil estime qu'une bonne part des ressources financières affectées à l'intégration des élèves à risque et des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage est directement liée à la gestion de nouveaux problèmes de société créés par la concentration d'élèves à risque dans les classes ordinaires, lesquelles sont désertées par les élèves bien adaptés à l'école ou plus performants sur le plan scolaire. Enfin, le Conseil est d'avis qu'il est illusoire de croire qu'il s'agit toujours d'injecter de nouvelles sommes d'argent pour régler tous les problèmes liés à l'intégration scolaire. La situation commande plutôt de nouvelles façons de faire et une meilleure habilitation du personnel enseignant dans la gestion et le traitement de l'hétérogénéité scolaire. Ces dernières années, deux programmes destinés aux élèves des milieux défavorisés ont été mis en place par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, la stratégie *Agir autrement* et *L'école montréalaise*. Ces deux initiatives constituent des modèles d'intervention exemplaires et originaux qui accordent une place importante à la recherche et à l'innovation. Pour le Conseil, il y aurait avantage à faire connaître à l'ensemble des écoles les pratiques prometteuses élaborées à l'intérieur de ces deux programmes ministériels, car elles peuvent inspirer l'action des acteurs scolaires locaux en matière de diversification de la formation dans une perspective de réussite de tous les élèves.

• L'enseignement obligatoire et la formation des élites scolaires

Le Conseil constate que les concepts d'élite scolaire et de douance ne sont pas univoques. Certains les associent aux élèves performants dans une ou plusieurs disciplines scolaires ou aux élèves inscrits dans un projet pédagogique particulier. Pour d'autres, ces notions sont plus universelles et assimilables aux aptitudes variées qui se trouvent chez tout être humain. Pour sa part, le Conseil est d'avis que c'est un raccourci rapide que d'associer ces termes aux élèves qui réussissent bien ou qui sont inscrits à l'intérieur d'un programme de formation sélectif. Il souhaite que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport lève les ambiguïtés à cet égard en définissant clairement ce qui caractérise un cas de douance, afin d'identifier ces élèves et de leur offrir des services adaptés à leurs besoins.

Selon le Conseil, personne n'est hors du commun sous tous les rapports et aucun projet pédagogique particulier, aussi excellent soit-il, n'a la prétention de former ou d'être réservé à l'élite, hormis les programmes sport-études et arts-études reconnus par le ministre de l'Éducation du Loisir et du Sport. Le statut particulier des programmes arts-études et sport-études reconnus par le ministre est justifié selon le Conseil : ils dépassent le stade de l'initiation et de l'exploration, car ils s'adressent à des athlètes-élèves et à des artistes-élèves dûment identifiés par un tiers externe (fédération sportive nationale, conservatoire, école nationale, etc.) et ils permettent à des athlètes et à des artistes qui ont déjà atteint le stade de l'excellence sportive ou artistique de progresser dans leur domaine, tout en ne sacrifiant pas leur formation pendant la scolarité obligatoire.

Tous les projets pédagogiques particuliers tels le programme d'éducation internationale, les programmes sport-études et arts-études dits de concentration ainsi que les programmes liés aux divers champs d'intérêt des élèves devraient, selon le Conseil, être accessibles à tous les élèves qui le désirent, puisque leur fonction première est de diversifier l'offre de formation, de favoriser l'exploration et l'initiation dans un champ d'intérêt particulier et de répondre aux besoins, aux intérêts et aux aptitudes de la clientèle très hétérogène du secondaire. Les critères d'accès à ces programmes devraient accorder une place aussi importante à la motivation et à l'engagement de l'élève dans son projet d'étude qu'à la bonne performance scolaire.

La formation des élèves performants sur le plan scolaire est possible au cours de l'enseignement obligatoire et à l'intérieur du curriculum commun. Le Conseil est d'avis que la formation de base commune doit être la plus longue possible et qu'elle doit répondre aux besoins de *tous* les élèves. Au premier cycle d'apprentissage, les projets pédagogiques particuliers centrés sur les champs d'intérêt permettent d'intéresser l'élève, de l'accrocher et, au besoin, de le motiver. Quant au second cycle d'apprentissage, le Conseil réitère qu'il est déjà diversifié : cours à options, cours de niveau de complexité différent, dispositions du régime pédagogique et du programme de formation qui sont de nature à répondre aux compétences, intérêts et aptitudes de tous les élèves (parcours de formation générale ou appliquée, parcours de formation à l'emploi, approche par compétences, pratiques de différenciation pédagogique), projets pédagogiques particuliers, etc. Le Conseil souhaite toutefois que cette diversification de la formation ne conduise pas à des filières sans issue ou à des filières de moindre qualité.

• La sélection des élèves

La sélection des élèves est considérée par la majorité des acteurs scolaires comme étant au cœur des principales dérives associées à la diversification de la formation au secondaire, car ils sont d'avis que ces pratiques sont incompatibles avec les valeurs éducatives d'un système public d'enseignement. Le Conseil considère que la

sélection des élèves a un effet négatif structurant sur l'ensemble du système éducatif et les risques de voir émerger une école à deux vitesses sont bien présents.

Pour les uns, la sélection est un mécanisme qui a pour effet de concentrer une masse critique de plus en plus importante d'élèves en difficulté dans les classes ordinaires et dans l'école secondaire publique. Pour les autres, lorsqu'elle est exercée sur la seule base des performances scolaires, elle peut avoir des incidences négatives sérieuses sur la carrière scolaire d'un élève et les témoignages sont nombreux en ce sens : sentiment de rejet, perte d'estime de soi, démotivation, décrochage et abandon scolaires.

La sélection des élèves, dans bon nombre de projets pédagogiques particuliers, vise essentiellement à conférer du prestige au programme concerné et à recruter un effectif scolaire le plus nombreux possible pour contrer la baisse de la clientèle. Le Conseil est, pour sa part, préoccupé par les conséquences négatives de la sélection : elle favorise l'exclusion, elle appauvrit et alourdit les classes ordinaires, elle crée une hiérarchie entre les établissements d'enseignement, elle dévalorise la classe ordinaire, elle favorise la concurrence entre les écoles, elle surestime les performances et les résultats scolaires au détriment d'autres critères de réussite.

Le Conseil est d'avis que les pratiques de sélection des élèves devraient être limitées pendant toute la durée des études secondaires. Dans le contexte des projets pédagogiques particuliers, le Conseil souhaite que soient privilégiés des critères d'accès comme l'intérêt et la motivation de l'élève, la confiance en soi, l'engagement dans le projet de formation, etc.

• L'enseignement secondaire et son caractère hétérogène

L'hétérogénéité scolaire dans la classe fait référence aux regroupements des élèves sans distinction de performances scolaires. L'hétérogénéité scolaire dans l'école renvoie plutôt à la mixité sur les plans social, culturel, linguistique, ethnique, religieux, etc.

Le caractère hétérogène de l'enseignement secondaire, dans la classe comme dans l'école, est une richesse et non un obstacle à la réussite du plus grand nombre d'élèves. C'est un acquis à conserver, car l'hétérogénéité est à l'image de la société et du monde d'aujourd'hui et de demain.

Le Conseil constate que l'hétérogénéité scolaire de la classe s'effrite au profit de classes plus homogènes, façonnées par l'élaboration de projets pédagogiques particuliers sélectifs. Mais, c'est aussi l'école secondaire publique et commune qui perd progressivement son caractère hétérogène. L'hétérogénéité scolaire est une valeur importante aux yeux du Conseil, car elle a des effets sur le climat de l'école, la gestion de classe et la tâche d'enseignement. L'école de quartier, solidaire et diversifiée, doit être soutenue par l'État et aussi par la communauté qu'elle dessert. Le Conseil est d'avis que le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport devrait mieux soutenir, politiquement et publiquement, la mission sociale et la mission d'intégration de l'école secondaire publique.

La formation initiale des enseignantes et des enseignants les prépare peu à gérer et à traiter l'hétérogénéité scolaire et sociale dans leur classe. Le Conseil considère que les programmes de formation initiale des futurs maîtres devraient accorder une place plus importante à cet aspect du travail enseignant de même qu'au développement des pratiques de différenciation pédagogique.

• Les missions des secteurs public et privé

Le Conseil est d'avis que la mission des établissements d'enseignement privés est la même que celle des établissements d'enseignement publics, soit instruire, socialiser et qualifier, et qu'elle devrait être inscrite dans la Loi sur l'enseignement privé. Faute d'un énoncé de mission officielle, le Conseil s'appuie sur l'obligation qu'ils ont de respecter les grands encadrements de système que sont le régime pédagogique, le programme de formation de l'école québécoise, les prescriptions relatives aux qualifications du personnel enseignant.

Si les missions des secteurs public et privé sont identiques, les contraintes sont différentes et il y a place pour des partages d'expertise entre les deux réseaux. Le Conseil considère que le moment est peut-être propice de tisser de nouveaux liens de complémentarité entre les deux secteurs d'enseignement, au sein de lieux de concertation et selon des modalités encore inédites. À cette fin, les tables de concertation interordres mises en place par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans plusieurs régions du Québec sont des mécanismes qu'il convient sans doute d'exploiter, dans la perspective d'harmoniser l'offre de formation à l'échelle d'un territoire donné.

Par ailleurs, la Loi sur l'enseignement privé (article 78) prévoit que, pour accorder l'agrément à un établissement, le ministre tient compte, notamment, des éléments suivants :

1° la qualité de l'organisation pédagogique de l'établissement et ses critères de sélection du personnel enseignant et de direction ;
2° l'importance du besoin exprimé auquel l'établissement désire répondre ;

3° l'appui manifesté et la participation du milieu ;
4° les effets de l'agrément sur les ressources du milieu ;
5° l'apport spécifique de l'établissement du point de vue de l'enrichissement, de la complémentarité ou de la diversité ;
6° la participation des parents à la vie de l'établissement ;
7° la conformité des objectifs de l'établissement aux politiques du ministre ou du gouvernement.

Le Conseil est d'avis que le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport pourrait s'appuyer sur les quatrième et cinquième alinéas pour promouvoir de nouvelles relations de concertation entre les secteurs d'enseignement privé et public.

Le Conseil a affiché clairement ses orientations en faveur de l'hétérogénéité et de l'intégration scolaires au secondaire et il est d'avis que tous les établissements d'enseignement, publics ou privés, devraient accueillir un effectif diversifié : élèves à risque, élèves handicapés, élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, élèves performants sur le plan scolaire, élèves moyens, élèves faibles, élèves en trouble de comportement, etc.

• Les enjeux et les défis en présence

L'équité entre tous les élèves est un enjeu primordial pour la majorité des organismes consultés. Le Conseil partage ce point de vue et il invite les lecteurs à prendre connaissance des orientations, des défis et des enjeux qu'il a lui-même cernés. Ce sera l'objet du prochain chapitre de l'avis : La diversification de la formation sans effet inégalitaire.

CHAPITRE 5 LA DIVERSIFICATION DE LA FORMATION SANS EFFET INÉGALITAIRE

5.1 Des orientations, des enjeux et des défis

Pour éclairer et guider l'action des acteurs scolaires, le Conseil formule ici des orientations auxquelles il associe des enjeux et des défis qui gravitent autour de l'école secondaire.

PREMIÈRE ORIENTATION :
Tendre vers une offre de formation diversifiée et accessible à tous les élèves qui le désirent

Le Conseil convie ici les acteurs scolaires locaux à axer leurs choix institutionnels de diversification de la formation sur les besoins et les intérêts de tous les élèves : élèves ordinaires, élèves à risque, élèves handicapés, élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, élèves performants sur le plan scolaire, etc. Cela suppose d'abord d'adopter une vision commune des projets pédagogiques particuliers applicables à un groupe d'élèves. Cela signifie aussi de rendre ces projets accessibles au plus grand nombre d'élèves. Pour ce faire, le Conseil les invite à miser sur les éléments de diversification introduits à l'intérieur du renouveau pédagogique, particulièrement le nouveau curriculum du secondaire.

Cette orientation comporte un enjeu crucial pour le Conseil : **une formation commune de qualité et sans effet inégalitaire**. Comment faire en sorte que les projets pédagogiques particuliers ne détournent pas de la formation commune offerte à l'ensemble des élèves ? Comment rendre ces projets accessibles à tous les élèves qui le désirent, et que prévoit le renouveau pédagogique à cet égard ?

Pour le Conseil, les projets pédagogiques particuliers ne doivent pas se réaliser au détriment de la formation de base commune et ils n'ont pas d'effet ségrégatif. Ils cherchent, en premier lieu, à répondre aux besoins et aux intérêts d'adolescentes et d'adolescents aux profils variés ; ils favorisent la motivation et la persévérance scolaires ; ils facilitent l'exploration de nouveaux champs de connaissances ; ils permettent de tester des aptitudes particulières dans divers domaines ; ils donnent la possibilité à certains élèves de s'initier à de nouveaux champs d'intérêt ; etc. Également, en second lieu, les projets pédagogiques particuliers ont pour fonction de recruter et de retenir un effectif scolaire plus nombreux, de positionner un établissement d'enseignement parmi les meilleurs, de mettre en place des regroupements stables d'élèves, etc. Il importe que les acteurs scolaires locaux adoptent une vision commune des projets pédagogiques particuliers et qu'ils adhèrent aux mêmes objectifs de développement.

En matière de diversification de la formation, le Conseil invite les acteurs locaux à adhérer aux principes et aux valeurs démocratiques qui fondent notre système d'éducation depuis sa création et qui ont été confirmés de nouveau lors des États généraux sur l'éducation au milieu de la décennie 90 : ouverture, accessibilité, partage, solidarité, égalité des chances, etc. Dans une telle perspective, l'école secondaire a pour mission de promouvoir la maîtrise d'un éventail de compétences de base, jugées indispensables à toute personne pour s'intégrer dans la société et devenir un citoyen à part entière. Aussi, cette volonté d'assurer une véritable égalité des chances implique d'admettre le postulat d'éducabilité de tous les enfants — qui constitue d'ailleurs l'un des fondements du renouveau pédagogique — et de reconnaître que chaque élève apprend selon un style et un rythme différents, ce qui appelle beaucoup de souplesse et d'adaptation. C'est là l'essence d'un certain nombre de dispositifs pédagogiques mis en œuvre à l'intérieur de la réforme du curriculum amorcée au secondaire.

Au chapitre 3, le Conseil s'est attaché à illustrer comment la réforme du curriculum et du programme de formation de même que les nouvelles dispositions du régime pédagogique du secondaire au regard de la diversification de la formation au second cycle d'apprentissage sont porteuses de souplesse, d'adaptation et de diversité. Rappelons ici que l'approche par compétences, les cycles d'apprentissage, les pratiques de différenciation pédagogique, l'évaluation, l'assouplissement des grands encadrements de système, sont autant de dispositifs susceptibles, d'une part, de répondre aux besoins et intérêts variés d'une clientèle hétérogène et, d'autre part, de favoriser l'accès de tous les élèves du secondaire à des projets pédagogiques particuliers.

Accepter de rendre accessibles les projets pédagogiques particuliers à tous les élèves qui le désirent, c'est repousser la sélection le plus tard possible dans le cursus scolaire et c'est faire en sorte que le seul impératif soit la formation des jeunes, ce qui est le propre de l'enseignement obligatoire de base auquel participe l'ordre secondaire. Certains pays européens, les pays scandinaves en particulier, ne pratiquent aucune évaluation certificative ni aucune orientation avant la fin de l'école « moyenne » (l'équivalent de la fin de notre premier cycle du secondaire).

Le niveau des apprentissages scolaires n'est pas plus faible pour autant et l'écart entre les élèves les plus forts et les plus faibles est moins grand que dans les pays qui pratiquent une sélection précoce sur la base d'évaluations standardisées (Mons, 2004 ; Duru-Bellat, 2004c), comme c'est notamment le cas en Allemagne, en Belgique et en Grande-Bretagne.

Pour certains acteurs scolaires, le curriculum commun et la poursuite des objectifs d'égalité des chances entraînent un nivellement de la formation par le bas, la perte de l'esprit de concurrence, une médiocrité généralisée, la non-reconnaissance du mérite, etc. Selon le Conseil, c'est au contraire l'étendue et la durée de l'éducation de base qui jouent le rôle le plus déterminant dans la croissance et le développement d'une nation. Garantir l'acquisition du curriculum, c'est garantir l'acquisition d'une culture commune sur laquelle se fondent les principes d'égalité, de justice et d'équité en éducation. À l'instar de Dubet, le Conseil estime que :

> Le principe de la culture commune doit atténuer les effets inégalitaires de compétition méritocratique en garantissant quelque chose de commun à tous les élèves. Cependant, ce principe va à contre-courant d'une tendance continue fixant la norme de l'école obligatoire par l'aval, c'est-à-dire par l'excellence réservée de fait à quelques-uns. L'impératif de culture commune est un choix de justice fondamental, car il préserve les plus faibles d'une dégradation de leur situation. Plus encore, il fait de l'augmentation de leur niveau de formation générale une priorité de justice, une exigence de citoyenneté et, probablement, une condition d'efficience collective. Ceci exige que l'école s'engage de manière « contractuelle », claire et explicite, sur des objectifs connus des élèves et de leurs parents. En ce domaine, c'est moins la grandeur des idéaux éducatifs que les obligations qu'ils imposent qui fondent la valeur et la justice d'un système scolaire (Dubet, 2004).

Le Conseil réaffirme son soutien et son engagement à l'égard du renouveau pédagogique, qui contient les promesses d'une formation générale commune de qualité et la plus longue possible pour l'ensemble des élèves. Le curriculum renouvelé du secondaire rivalise avec celui d'autres systèmes scolaires en accordant une place de choix aux apprentissages de haut niveau et aux compétences d'ordre intellectuel et méthodologique. L'école secondaire se doit de viser l'égalité des acquis et cet impératif moral n'est pas incompatible avec le respect des différences : il y a des savoirs dont tous les élèves doivent être les détenteurs à un niveau d'excellence et c'est le lot du curriculum de l'école obligatoire.

DEUXIÈME ORIENTATION :
Privilégier l'axe local dans la gestion et la régulation de l'offre de projets pédagogiques particuliers

Le Conseil reconnaît le rôle prépondérant de l'établissement d'enseignement secondaire dans la gestion de l'offre de formation et il mise sur la volonté des acteurs locaux de renforcer les solidarités sociales. Cela suppose de respecter leur autonomie et, au besoin, d'accroître leur marge de manœuvre dans le respect des valeurs et des caractéristiques de chaque milieu. Cependant, selon cette perspective, il importe que les acteurs locaux rendent compte de la mise en œuvre des projets pédagogiques particuliers sur la réussite de tous les élèves, sur l'égalité des chances, sur l'équité d'accès aux divers programmes, etc.

Cette deuxième orientation comporte un enjeu important de l'avis du Conseil : **le rôle crucial du pôle local comme facteur de cohésion sociale et d'équité scolaire**. Comment faire en sorte que le pouvoir local de concevoir et de gérer l'offre de projets pédagogiques particuliers ne soit pas source d'injustice et d'iniquité pour l'ensemble des élèves et pour la communauté environnante de l'établissement d'enseignement ? Comment harmoniser les décisions locales en matière de diversification de la formation avec les objectifs de démocratisation et d'accessibilité assignés à l'ensemble du système ? Quel est le rôle de l'État en matière de suivi et de contrôle ?

Pour le Conseil, la reconnaissance du pôle local dans la gestion et la régulation de l'offre de projets pédagogiques particuliers est cohérente avec les orientations promues dans le contexte du renouveau pédagogique. La décentralisation des responsabilités de l'État vers les commissions scolaires et de ces dernières vers les établissements d'enseignement a permis à chaque école d'afficher sa personnalité propre, laquelle s'incarne à l'intérieur de son projet éducatif et de son plan de réussite.

> Les **plans de réussite** sont un outil de développement pour l'établissement et un important mécanisme de reddition de comptes. Ils sont l'occasion de poser un diagnostic éclairé sur les forces et les faiblesses de l'école en matière de réussite scolaire et éducative des élèves. Ils permettent de consigner les actions à mettre en œuvre par l'équipe-école pour faciliter l'accomplissement de la mission de chacun. Ce sont des « contrats pédagogiques » qui, avec les projets éducatifs, permettent de réaliser l'un des fondements de la réforme, la réussite du plus grand nombre d'élèves (CSE, 2003, p. 28).

En cela, le Conseil voit dans le renforcement du pôle local un moyen d'améliorer la réussite des élèves. Il est toutefois d'avis qu'il est nécessaire d'en rendre compte dans l'optique d'évaluer l'effet des projets pédagogiques particuliers sur les objectifs de démocratisation assignés au système scolaire, sur l'égalité des chances, sur l'équité d'accès à l'ensemble des projets, etc. À cet effet, le projet éducatif et le plan de réussite de chaque établissement d'enseignement public sont des véhicules incontournables, en sus du rapport d'évaluation requis conformément au règlement d'application du projet de loi n° 73[55].

Depuis longtemps, le Conseil appuie la décentralisation des pouvoirs en éducation. Selon lui, il faut tendre vers une plus large responsabilisation des établissements pour redonner aux acteurs locaux une prise réelle sur leur action éducative. Dès 1980[56], le Conseil estimait que le modèle éducatif qui requerait une politique d'égalisation des chances était impossible à réaliser sans la décentralisation des services éducatifs : « La gestion locale et régionale des ressources éducatives apparaît une des conditions d'une politique d'égalisation des chances éducatives. » (CSE, 1980, p. 13.) Mais, le Conseil est aussi d'avis que la décentralisation peut avoir des effets inégalitaires (différenciation et hiérarchisation des écoles, augmentation des écarts entre les milieux favorisés et défavorisés, disparité de l'offre de formation entre les milieux urbains et ruraux, etc.) si des balises claires ne sont pas données à l'échelle nationale et si un mécanisme de régulation n'est pas instauré dans un territoire donné. Ainsi, la décentralisation soulève la question du rôle de l'État et des commissions scolaires dans la gestion et la régulation de l'offre de projets pédagogiques particuliers.

Le Conseil est d'avis qu'il appartient à l'État d'établir des balises claires sur la nature et les objectifs des projets pédagogiques particuliers (comme c'est le cas des programmes arts-études et sport-études reconnus par le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport) et qu'il est de son ressort d'en assurer le suivi dans une perspective d'égalité des chances. Aussi, il est de la responsabilité des commissions scolaires de voir à la cohérence et à l'équité de l'offre de formation à l'échelle de son territoire dans le respect des objectifs de démocratisation assignés à l'ensemble du système. Enfin, il appartient aux établissements d'enseignement, tant privés que publics, de déterminer les besoins et d'élaborer une offre de projets pédagogiques particuliers qui soit diversifiée et en phase avec les intérêts de l'ensemble des élèves ; il est également de leur responsabilité de participer aux activités de concertation locales et régionales.

En privilégiant l'axe local pour assurer la gestion et la régulation de l'offre scolaire, le Conseil reconnaît l'importance de l'établissement sur la réussite des élèves. Depuis le début des années 80, le courant de recherche dit de la *school effectiveness* a largement mis en évidence des effets-établissements significatifs. Les caractéristiques pédagogiques associées à un effet établissement positif sont : une forte exposition à l'apprentissage (des programmes effectivement couverts), une utilisation optimale du temps scolaire (notamment, peu de temps consacré à la gestion de la discipline), peu d'absentéisme, des attentes élevées de la part du personnel enseignant, attentes qui sont partagées avec les parents et les élèves, la qualité des relations entre les enseignants et les élèves, la qualité de la vie à l'école, la clarté des règles, l'existence de droits et de responsabilités pour les élèves et un climat paisible. La responsabilité de l'école secondaire dans la conduite des élèves jusqu'à la réussite scolaire et éducative apparaît donc essentielle au Conseil.

Le Conseil est aussi préoccupé par le développement et le renforcement de la solidarité sociale sur le plan local. La direction de chaque établissement d'enseignement secondaire est ici particulièrement sollicitée. Le personnel de direction d'école joue un rôle charnière : il est garant du projet éducatif, animateur et leader pédagogique, il est attentif aux enjeux sociaux et il porte des préoccupations éthiques, politiques et communautaires.

> Pour bien piloter le projet éducatif de l'école et pour savoir inspirer et appuyer les processus de développement pédagogique, il faut reconnaître une dimension politique à la mission de l'école. La direction d'école ne doit-elle pas promouvoir un projet éducatif qui inscrive dans la collectivité locale des convictions et des engagements ? (CSE, 1999a, p. 48.)

Pour le Conseil, travailler dans le sens d'une communauté éducative au sein de l'école secondaire et travailler en partenariat avec le milieu environnant peut contribuer au développement de nouvelles solidarités. « L'école secondaire de type communauté éducative s'enracine dans une vision commune qui met en jeu quelques valeurs partagées. Une vision commune commence à exister lorsqu'un milieu scolaire prend conscience qu'il forme une microsociété qu'il peut travailler à transformer en une communauté. » (CSE, 1998, p. 15.) L'école doit s'interroger sur la nature des valeurs qu'elle transmet et sur les aptitudes qu'elle vise à développer, par l'intermédiaire de l'offre de projets pédagogiques

55. Il est à noter que les établissements d'enseignement privés ne sont pas tenus de se doter d'un projet éducatif ni d'un plan de réussite. Dans les faits, un grand nombre de ces établissements ont tout de même un projet éducatif.

56. Les renseignements concernant les positions du Conseil sur un certain nombre de thèmes en lien avec les orientations formulées dans ce chapitre sont extraits d'un document non public, élaboré par Mme Hélène Pinard, agente de recherche à la Direction des études et de la recherche, à l'occasion de cet avis sur la diversification de la formation.

particuliers. Le Conseil croit que la direction d'école peut adopter, en cette matière, une approche essentiellement clientéliste ou promouvoir des valeurs de partage et de solidarité qui permettent de satisfaire aux besoins de tous les élèves.

TROISIÈME ORIENTATION : *Réaffirmer le choix de la société québécoise en faveur de l'hétérogénéité scolaire dans la classe et dans l'école secondaire*

Le Conseil invite ici les acteurs scolaires à afficher clairement leur soutien et leur engagement à l'égard de l'intégration et de l'hétérogénéité scolaires. Cette orientation suppose de promouvoir, en matière de diversification de la formation, la richesse de la diversité et de la différence, de poursuivre l'intégration scolaire des élèves à risque et des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, d'offrir des services éducatifs adaptés aux élèves dûment identifiés comme étant doués, de privilégier les regroupements d'élèves hétérogènes où se côtoient des jeunes en difficulté et des élèves aux performances scolaires variées, etc.

La réaffirmation de ce choix de société signifie qu'il faut consentir les ressources suffisantes à l'accomplissement de la mission sociale de l'école secondaire et répartir équitablement ces ressources entre les établissements ; soutenir les expériences d'intégration réussies, les faire connaître et en assurer le rayonnement ; former et accompagner le personnel enseignant dans la gestion et le traitement de l'hétérogénéité scolaire ; instaurer des lieux et des modalités de partage de l'expertise professionnelle acquise dans les divers milieux.

Derrière cette orientation se profile un enjeu crucial : **l'existence du caractère hétérogène de la classe et de l'école secondaire**. Comment le renouveau pédagogique soutient-il le choix de l'intégration scolaire en classe ordinaire ? L'hétérogénéité scolaire, dans la classe et dans l'école secondaire, favorise-t-elle la réussite des élèves ? La contribution du secteur privé de l'enseignement à l'intégration des élèves à risque et des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage pourrait-elle être accrue ?

Le Conseil a indiqué dans les chapitres précédents que le choix du Québec en faveur de l'intégration scolaire a été confirmé de nouveau à la suite des États généraux sur l'éducation au milieu de la décennie 90. Par la suite, les grands encadrements de système que constituent la Loi sur l'instruction publique, la politique de l'adaptation scolaire, le cadre de référence des services éducatifs complémentaires, etc. ont tous été révisés, voire reformulés, dans la perspective de favoriser le plus largement possible l'intégration scolaire des élèves à risque et des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire. Dans le renouveau pédagogique, deux approches complémentaires de diversification viennent également concrétiser cette orientation : une diversification curriculaire et une diversification pédagogique.

La diversification curriculaire s'incarne principalement dans les dispositions récentes du régime pédagogique du secondaire, qui institue une diversité des parcours de formation au second cycle d'apprentissage ainsi que des cours à option, des cours comportant plus d'un degré de difficulté d'apprentissage, l'accès à un parcours de formation préparatoire à l'emploi et à la formation professionnelle, etc. La diversification pédagogique, quant à elle, se concrétise dans un matériel pédagogique diversifié, dans une approche de cycle qui mise sur une organisation scolaire plus souple, dans une approche par compétences qui favorise des apprentissages plus complexes et plus durables et, bien sûr, dans les pratiques de différenciation pédagogique.

> La **différenciation pédagogique**, c'est un ensemble de stratégies et de moyens mis en œuvre pour suivre la progression des apprentissages des élèves et leur cheminement scolaire. C'est en quelque sorte un moyen de traiter l'hétérogénéité scolaire dans le respect des rythmes d'apprentissage individuels et des façons d'apprendre de chacun. [...] Il y a deux façons de différencier : par les buts et les objectifs, en les adaptant aux possibilités et aux intérêts des élèves, et par les moyens, en offrant à tous les meilleures chances d'apprendre et d'atteindre les mêmes objectifs de formation. C'est ce dernier choix qu'a fait le Québec (CSE, 2003, p. 17).

En faisant le choix de l'hétérogénéité scolaire dans la classe comme dans l'école, le Québec s'inscrit dans la mouvance des pays qui considèrent la diversité et les différences entre individus comme une richesse dont il convient de tirer partie, et non comme un obstacle aux performances du système. Les pays qui présentent les meilleurs résultats au PISA[57], notamment les pays scandinaves, appartiennent à cette catégorie qui a fait le choix

57. Programme international pour le suivi des acquis des élèves.

de l'hétérogénéité scolaire. La Finlande[58], le Danemark, la Norvège, le Japon et la Corée ne réunissent qu'exceptionnellement les élèves en fonction de leurs compétences au secondaire. Les regroupements d'élèves sont hétérogènes et ces derniers suivent le même programme de formation. Au premier cycle du secondaire, les options et les cours proposés sont les mêmes pour tous. Un système d'enseignement individualisé a été introduit dans certaines disciplines fondamentales pour soutenir les élèves plus faibles, mais ces derniers se voient assigner les mêmes objectifs pédagogiques au sein de groupes hétérogènes. Ces systèmes scolaires partagent une volonté forte d'égalité de traitement des élèves qui se traduit par des politiques volontaristes aux implications locales concrètes : absences de mécanismes favorisant la mise en place de classes homogènes (options, filières, sections spéciales, etc.), encadrement scolaire contraignant dans la constitution des classes et mise en œuvre de nouvelles formes d'organisation scolaire conjuguées à des pratiques pédagogiques innovantes (différenciation pédagogique).

De l'avis du Conseil, l'école et la classe hétérogènes permettent de travailler dans l'esprit d'une communauté éducative : la classe communauté mise sur *l'émergence de la démocratie et de ses valeurs* et c'est là que se fait l'apprentissage du vivre ensemble. L'école « doit aussi, à l'intérieur même de son projet, favoriser l'éclosion d'attitudes et de comportements sociaux parmi lesquels l'entraide, la justice, le dévouement, le dépassement de ses limites, le respect des personnes préparent déjà les jeunes à intégrer leur vie sociale et professionnelle de façon responsable. La classe hétérogène admet la réalité des différences individuelles, reconnaît les forces vives cachées sous les handicaps physiques ou mentaux, encourage la recherche de solutions à des difficultés et fournit les moyens pour découvrir et développer les dons et les talents » (CSE, 1983, p. 18).

Par ailleurs, en formulant cette troisième orientation, le Conseil invite les établissements d'enseignement privés à participer en plus grand nombre à l'accomplissement de la mission d'intégration scolaire des élèves à risque et des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Quelques-uns d'entre eux ont une « vocation particulière » et accueillent exclusivement une clientèle *différente* et *en difficulté*. D'autres établissements, surtout situés hors des grands centres urbains, participent à l'accueil et à l'intégration d'un effectif scolaire plus hétérogène, composé d'élèves à risque et d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Toutefois, force est de constater que, par le jeu des règles d'admission et de la sélection des élèves, plusieurs établissements d'enseignement secondaire privés situés en zone urbaine ne participent pas suffisamment à l'effort d'intégration assumé par l'ensemble des écoles secondaires publiques. Il y aurait lieu, de l'avis du Conseil, de revoir la mission du secteur privé à cet égard, tout en examinant, avec les représentants de ce réseau, les modalités favorisant une participation plus grande des établissements privés à l'intégration scolaire des élèves à risque et des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

QUATRIÈME ORIENTATION :
Miser sur la complémentarité des deux réseaux d'enseignement, public et privé

Le Conseil désire ici attirer l'attention du ministre sur la nécessité d'établir de nouvelles collaborations entre les secteurs d'enseignement public et privé, au sein de lieux et selon des modalités de concertation encore inédits. Cette orientation comporte un enjeu déterminant : **la dualisation et la hiérarchisation du système d'éducation**.

Les relations entre les deux réseaux d'enseignement ne sont pas au cœur du mandat que s'est donné le Conseil dans le présent avis sur la diversification de la formation au secondaire. Il s'agit essentiellement d'une question d'ordre politique qui commande des décisions d'ordre politique.

Toutefois, afin d'assurer la bonne gouvernance du système scolaire, de maintenir un certain équilibre de l'offre de formation et dans la perspective de la rendre plus accessible et diversifiée sur l'ensemble du territoire, le Conseil est d'avis qu'il y a lieu que les deux secteurs d'enseignement partagent les mêmes contraintes, aient accès aux mêmes ressources et partagent de plus en plus leurs expertises en matière de réussite scolaire et éducative. À cette fin, le Conseil invite les acteurs scolaires des deux réseaux à amorcer le dialogue, à tisser de nouveaux liens de complémentarité et à puiser dans leurs pratiques respectives de gestion comme source d'inspiration pour la concertation sur le plan local.

Pour certains acteurs scolaires, l'équilibre des forces entre les deux réseaux a atteint un point de rupture. Pour d'autres, la situation est critique, sans être irrémédiable, et elle commande des gestes décisifs de la part du ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. À défaut,

---

58. Une étude documentaire non publiée a été réalisée par Mme Annie Desaulniers, de la Direction des études et de la recherche au Conseil, à propos de l'égalité des chances en Finlande. Sur les autres systèmes scolaires, la bibliographie donne quelques ouvrages de référence en lien avec les résultats d'enquête PISA. Le PISA est un projet mené par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) conçu pour fournir des indicateurs internationaux, pertinents sur des politiques, des connaissances et des savoir-faire des élèves âgés de 15 ans. Le PISA porte sur trois domaines : la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique.

selon eux, il serait possible de voir apparaître une école secondaire à deux vitesses, d'où une dualisation et une hiérarchisation du système d'éducation.

Le Conseil partage les inquiétudes exprimées par les acteurs scolaires consultés, d'où la formulation de cette quatrième orientation et de l'enjeu qui lui est associé.

5.2 Des recommandations pour favoriser une diversification sans effet inégalitaire

Le Conseil adresse ici des recommandations à l'ensemble des acteurs scolaires afin de concrétiser les quatre orientations qu'il vient de décrire dans la section précédente du présent avis.

Au secondaire, la diversification de la formation a pris la forme de projets pédagogiques particuliers applicables à un groupe d'élèves. Cette avenue, le Conseil l'a montré, a eu des retombées positives certaines : une formation générale de base améliorée ; la reconnaissance et la promotion d'aptitudes personnelles en divers domaines de formation ; un plus grand nombre d'élèves intéressés et stimulés ; la constitution d'équipes enseignantes motivées et mobilisées ; des parents plus intéressés et davantage satisfaits de l'école secondaire ; des commissions scolaires et des écoles plus dynamiques.

Toutefois, le choix de diversifier la formation par l'intermédiaire de l'offre de projets pédagogiques particuliers n'est pas sans risque de dérive : l'éclatement de la formation commune, l'exclusion de certains jeunes, l'écrémage de la classe ordinaire, la répartition inégale du poids de l'intégration des élèves à risque ou des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, l'iniquité dans la tâche d'enseignement et la concurrence entre les écoles publiques sont au nombre des difficultés recensées par le Conseil.

Par ailleurs, l'activité de consultation réalisée lors de la préparation de cet avis a mené le Conseil à un certain nombre de constats qu'il convient ici de résumer :

- l'éducation est un bien public qu'il faut protéger ;
- l'autonomie des acteurs locaux et le rôle prépondérant de l'établissement dans la gestion de l'offre de formation sont réaffirmés, tout en reconnaissant la pertinence de réguler cette offre ;
- l'école est une institution inclusive et pluraliste et l'intégration scolaire demeure un choix de société valable dans la mesure où des ressources suffisantes sont injectées dans le système ;
- la formation des élèves performants sur le plan scolaire est possible au cours de l'enseignement obligatoire de base et à l'intérieur du curriculum commun ;
- la sélection des élèves a un effet négatif structurant sur l'ensemble du système éducatif ;
- le caractère hétérogène de l'enseignement secondaire, dans la classe et dans l'école, est une richesse et non un obstacle à la réussite du plus grand nombre d'élèves ;
- les missions des secteurs public et privé sont identiques, mais les contraintes sont différentes et il y a place pour des partages d'expertise entre les deux réseaux ;
- l'équité entre tous les élèves du secondaire est un enjeu primordial.

Considérant le rôle imparti au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport d'assurer la gouverne et la cohérence du système d'éducation québécois ;

Considérant la nécessité d'assurer un suivi ministériel en matière d'offre de projets pédagogiques particuliers afin de veiller au respect des choix de société faits au Québec et à la réalisation des objectifs de démocratisation, d'accessibilité et d'égalité des chances qui sont assignés au système ;

Considérant l'apport positif des projets pédagogiques particuliers à la diversification de la formation au secondaire en vue de répondre aux besoins et aux intérêts d'un effectif scolaire des plus hétérogènes ;

Considérant les risques de dérive associés à l'élaboration non balisée de l'offre de projets pédagogiques particuliers sur le devenir de l'école secondaire et sur l'équilibre des relations qui animent l'ensemble des acteurs scolaires ;

Considérant les missions éducatives semblables des secteurs d'enseignement public et privé et l'importance d'instaurer le dialogue entre les deux réseaux, notamment en matière de diversification de la formation au secondaire ;

Considérant les avantages de mieux informer les élèves du secondaire et leurs parents de l'offre de formation disponible dans l'ensemble des écoles, de la nature des projets pédagogiques particuliers, de leurs caractéristiques respectives, des besoins ou des intérêts qu'ils entendent satisfaire, des critères d'admission ;

Considérant l'importance d'offrir les services éducatifs appropriés aux élèves performants sur le plan scolaire ;

Considérant les besoins des élèves ordinaires qui fréquentent les classes ordinaires et qui constituent la majorité dans les écoles secondaires ;

Considérant que les projets pédagogiques particuliers peuvent stimuler et intéresser les élèves à risque et les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et, ainsi, favoriser leur intégration scolaire en classe ordinaire ;

Considérant que l'intégration scolaire est un choix de société toujours valable et que l'hétérogénéité scolaire, dans la classe comme dans l'école, est une caractéristique fondamentale de l'école secondaire ;

Considérant le potentiel de diversification que comportent le renouveau pédagogique, le nouveau curriculum, le programme de formation de l'école québécoise, les nouvelles dispositions du régime pédagogique du secondaire au second cycle d'apprentissage, les mesures de différenciation pédagogique, etc. ;

Considérant le rôle crucial exercé par l'établissement scolaire sur le développement du sentiment d'appartenance à l'école et à la communauté, sur l'adhésion aux valeurs de solidarité et de partage et sur la réussite scolaire et éducative de chaque élève ;

Considérant l'importance d'assurer l'arrimage de la formation initiale et continue du personnel enseignant aux défis qui incombent à l'école secondaire de traiter l'hétérogénéité scolaire ;

Considérant que l'État a confié aux universités le mandat de former le personnel enseignant des écoles secondaires dans le respect des orientations et des valeurs propres à la société québécoise ;

Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :

1. De faire le suivi de l'offre de projets pédagogiques particuliers à l'échelle du système d'éducation, et de s'assurer que l'information soit accessible aux élèves du secondaire et à leurs parents (nature des projets, nombre de projets, nombre d'élèves touchés, effets sur le curriculum, effets sur la réussite scolaire et éducative des élèves, effets sur la réalisation des objectifs de démocratisation, d'accessibilité, d'égalité des chances, etc.).

Le Conseil a eu beaucoup de difficulté à circonscrire avec exactitude le nombre de projets pédagogiques particuliers, le nombre d'élèves concernés, les caractéristiques distinctives des divers programmes offerts, etc. Les données relatives à ces projets auraient avantage à être compilées, mises à jour annuellement et rendues accessibles pour le plus grand bénéfice des élèves et des parents à qui ces programmes sont destinés.

2. De mettre sur pied un comité composé de tous les acteurs concernés aux fins de déterminer les fonctions des projets pédagogiques particuliers et de baliser, à l'échelle du système, l'élaboration de l'offre de projets.

Le Conseil suggère de former un comité chargé de proposer au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport des pistes d'action afin que tous les acteurs scolaires aient une compréhension commune des projets pédagogiques particuliers et afin de guider les instances locales dans l'élaboration d'une offre de projets qui réponde aux besoins de tous les élèves et qui n'a pas d'effet inégalitaire.

3. D'ajouter, dans le contexte de la reddition de comptes prévue au règlement d'application du projet de loi n° 73, la responsabilité d'évaluer les effets de la diversification sur la réalisation des objectifs de démocratisation, d'accessibilité et d'égalité des chances et de rendre compte des activités de concertation mises en œuvre sur le plan local aux fins d'harmoniser l'offre de formation et d'en assurer la cohérence.

Le Conseil inscrit cette recommandation dans la foulée du projet de loi n° 73 et du règlement d'application récemment édicté par le gouvernement. L'article 5 du règlement prévoit que la commission scolaire ou l'établissement privé rend compte de toute dérogation au régime pédagogique permise à l'intérieur d'un projet pédagogique particulier, après avoir consulté la direction d'école concernée, dans un rapport d'évaluation transmis au ministre. Le Conseil croit qu'il est essentiel que la reddition de comptes prévue soit élargie aux objectifs de démocratisation, d'accessibilité et d'égalité des chances poursuivis sur le plan national afin de permettre au ministre de veiller au respect et à la réalisation de ces grands objectifs. Aussi, le Conseil est d'avis que les acteurs scolaires devraient rendre compte des activités de concertation organisées localement pour assurer la cohérence et l'harmonisation de l'offre de projets pédagogiques particuliers.

4. D'affirmer publiquement que les missions des secteurs d'enseignement, public et privé, sont les mêmes, en formulant un énoncé de mission de l'enseignement privé et en veillant à son inscription dans la Loi sur l'enseignement privé.

Le Conseil s'appuie ici sur l'obligation qu'ont les établissements d'enseignement privés d'accomplir leur mission

dans le respect des grands encadrements de système que constituent notamment le renouveau pédagogique, le régime pédagogique, les règles régissant l'autorisation d'enseigner, les règles budgétaires annuelles. Même s'il reconnaît qu'ils s'y conforment, il paraît essentiel au Conseil d'inscrire cette mission dans la Loi sur l'enseignement privé afin de l'officialiser et de rendre compte de sa réalisation.

5. D'instaurer un mécanisme favorisant le dialogue et l'établissement de nouveaux liens de complémentarité entre les établissements d'un même secteur d'enseignement de même qu'entre les secteurs d'enseignement public et privé, en les invitant publiquement à se concerter en vue d'harmoniser l'offre de formation, de partager la responsabilité de l'intégration scolaire et accueillir un effectif aux profils scolaires variés.

Le Conseil est d'avis que les établissements d'un même secteur d'enseignement et ceux des secteurs d'enseignement public et privé tireraient grand avantage à se concerter en matière de diversification de l'offre de projets pédagogiques particuliers, comme en d'autres domaines d'activité par ailleurs. Le Conseil estime qu'il est opportun, dans le contexte de la diversification souhaitée, de donner tout son sens au concept de complémentarité évoqué dans la Loi sur l'enseignement privé et d'inviter les commissions scolaires, comme les établissements privés, à tisser de nouveaux liens de partenariat.

6. D'examiner, avec les représentants du secteur privé de l'enseignement, les modalités susceptibles de favoriser une plus grande participation des établissements de ce réseau à l'intégration scolaire des élèves à risque et des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Le Conseil prend acte de l'existence de deux réseaux d'enseignement, l'un public, l'autre privé, et qui ont pour mission d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves. À ce titre, le Conseil considère qu'il appartient aussi aux établissements d'enseignement privés d'accueillir un effectif scolaire hétérogène et d'assurer l'intégration des élèves à risque et des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

7. De réaffirmer et de soutenir, publiquement et politiquement, la mission sociale et la mission d'intégration de l'école secondaire et de lui donner les moyens de remplir cette mission.

Le Conseil est d'avis qu'il faut agir avec cohérence en matière de diversification de la formation en réunissant les conditions propices à l'intégration scolaire (au-delà d'un certain seuil, l'intégration des élèves à risque et des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire peut compromettre leur réussite et celle de certains élèves) et en donnant aux acteurs locaux les outils nécessaires à l'accomplissement de cette importante mission (aménagement et assouplissement de certains encadrements de système, maintien, voire élargissement de la stratégie d'intervention Agir autrement ou d'autres programmes ciblés, injection de ressources suffisantes). À défaut de classes et d'écoles à caractère hétérogène sur les plans social et scolaire, le Conseil est d'avis qu'il faudra investir davantage dans les écoles secondaires pour les soutenir dans la réalisation de leur mandat d'intégration.

Le Conseil recommande aux acteurs locaux (commissions scolaires, conseils d'établissement des écoles secondaires publiques, directions d'écoles secondaires publiques et privées, équipes-écoles des établissements d'enseignement secondaire publics et privés) :

8. De rendre les projets pédagogiques particuliers accessibles à tous les élèves qui le désirent.

Le Conseil promeut l'accessibilité des projets pédagogiques particuliers à tous les élèves qui le désirent, car ces projets ont pour vocation première de répondre aux besoins et aux intérêts très diversifiés de l'ensemble des adolescentes et des adolescents afin de les motiver, de les stimuler, de leur permettre d'explorer et de s'initier à de nouveaux champs de connaissances ou centres d'intérêt, de tester des aptitudes particulières, etc. Cette orientation suppose que les élèves soient informés des exigences des projets et qu'ils reçoivent tout le soutien nécessaire à leur réussite.

9. De miser sur la mise en œuvre du renouveau pédagogique pour favoriser l'intégration d'un plus grand nombre d'élèves dans les projets pédagogiques particuliers dans le respect des choix éducatifs fondamentaux faits par le Québec.

Le Conseil est d'avis qu'il faut garder le cap, car une réforme de cette envergure exige du temps pour déployer tous ses effets et pour être évaluée sous toutes ses dimensions. Le Conseil reconnaît donc que bon nombre de dispositions et de mécanismes mis en œuvre à l'intérieur du renouveau pédagogique doivent encore faire la preuve d'une réussite accrue de tous les élèves.

10. De renoncer aux pratiques de sélection des élèves sur la seule base des performances scolaires et de miser sur des critères plus inclusifs, notamment : intérêt et motivation de l'élève, engagement dans le projet de formation, engagement dans les études.

Le Conseil est d'avis que les pratiques de sélection des élèves devraient être limitées tout au long de l'enseignement obligatoire de base. Lorsqu'il y a sélection des élèves, le Conseil souhaite que les critères ne soient pas exclusivement centrés sur les résultats scolaires.

11. De contribuer à la détermination des balises nationales encadrant l'élaboration des projets pédagogiques particuliers et de participer à l'harmonisation et à la cohérence de l'offre de formation à l'échelle locale et régionale.

Le Conseil considère que la détermination des balises nationales devrait se faire en partenariat avec le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans l'esprit du renouveau pédagogique et de la responsabilisation des instances régionales et locales.

12. D'offrir des services adaptés aux élèves reconnus comme étant doués, selon des paramètres déterminés par le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Le Conseil reconnaît que des élèves obtiennent d'excellents résultats scolaires et que certains projets pédagogiques particuliers sont taillés sur mesure pour eux. Il invite toutefois à distinguer les bonnes performances scolaires et la douance, afin de ne pas priver les élèves doués de services adaptés à leurs besoins particuliers.

Le Conseil recommande en particulier aux directions d'école secondaire, aux parents d'élèves des écoles secondaires publiques et privées et à la communauté d'appartenance de l'école :

13. De promouvoir la mise en place de projets pédagogiques particuliers accessibles à tous les élèves.

Le Conseil soutient, recherches à l'appui, que l'hétérogénéité dans les classes favorise la réussite des élèves plus faibles sans affecter la progression des élèves plus forts. La diversité est une richesse et n'est pas un obstacle à la réussite du plus grand nombre d'élèves.

14. De miser sur l'appartenance à l'école et à la communauté pour promouvoir les valeurs collectives et communautaires, le partage et la solidarité dans la détermination de l'offre de formation à l'échelle de l'établissement.

Le Conseil invite les acteurs scolaires locaux à adopter une approche solidaire au moment de décider du caractère sélectif ou non des projets pédagogiques particuliers offerts dans leur établissement d'enseignement secondaire.

Le Conseil recommande au personnel enseignant des écoles secondaires, publiques ou privées :

15. De développer ou de consolider leurs compétences en matière de gestion de l'hétérogénéité scolaire, dans la classe et dans l'école.

Le Conseil invite les enseignantes et les enseignants en exercice à inscrire cette priorité au cœur de leur plan individuel et collectif de formation continue.

Le Conseil recommande aux universités :

16. De mettre un accent particulier sur le développement de compétences relatives à la gestion de l'hétérogénéité scolaire à l'intérieur des programmes de formation initiale des futurs enseignantes et enseignants du secondaire de même que dans les programmes de perfectionnement du personnel enseignant en exercice.

Le Conseil considère que les programmes de formation initiale des futurs enseignantes et enseignants du secondaire doivent accorder une place importante à la gestion et au traitement de l'hétérogénéité scolaire en classe et dans l'école. Le caractère hétérogène de l'effectif scolaire du secondaire est un trait fondamental de cet ordre d'enseignement et il importe de bien outiller tous ceux et celles qui sont appelés à développer cette richesse. Également, le Conseil est d'avis que les universités pourraient mettre au point une offre de formation continue à l'intention du personnel en exercice dans les établissements d'enseignement secondaire.

CONCLUSION

Dans cet avis, le Conseil précisait, d'entrée de jeu, l'angle de traitement choisi pour traiter le thème de la diversification de la formation au secondaire. Au Québec, depuis plus d'une décennie, nos choix de diversification se sont essentiellement traduits par la mise en place de *projets pédagogiques particuliers applicables à un groupe d'élèves* et, phénomène plus marginal, par la création *d'écoles aux fins d'un projet particulier*. Pourquoi ?

Le Conseil a cerné plusieurs facteurs :

- pour suppléer à la disparition des voies et à l'absence de mesures alternatives et de soutien accordé au personnel enseignant pour gérer l'hétérogénéité scolaire dans un système d'éducation de masse ;
- pour dynamiser une école publique jugée sans relief et ennuyante dominée par l'image négative des polyvalentes ;
- pour remplacer et enrichir un curriculum jugé trop homogène et peu exigeant que l'on accusait de trop peu solliciter les capacités intellectuelles des élèves ;
- pour concurrencer le secteur privé de l'enseignement qui attire un effectif scolaire de plus en plus nombreux, surtout au secondaire ;
- pour s'ajuster à la demande des parents, toujours à la recherche de ce qu'il y a de meilleur pour leur enfant.

Le Conseil a ensuite dressé un état des lieux des écoles aux fins d'un projet particulier et le portrait des *projets pédagogiques particuliers applicables à un groupe d'élèves*, tout d'abord en tentant de dresser la nomenclature précise de l'offre de formation :

- les programmes d'éducation internationale ou PEI ;
- les programmes arts-études et sport-études reconnus par le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport ;
- les programmes arts-études et sport-études de concentration (non reconnus par le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport) ;
- les programmes enrichis en science, en langues, en informatique, en plein air, etc.

En plus d'illustrer la très grande diversité des projets pédagogiques particuliers applicables à un groupe d'élèves, le Conseil a cherché à connaître le nombre exact d'élèves qui fréquentent l'un ou l'autre de ces projets. L'exercice s'est avéré difficile, car les données issues des fichiers de déclaration de clientèle sont imprécis. Le Conseil invitait à la plus grande prudence et établissait ainsi un ordre de grandeur oscillant autour de 16 % à 20 % de l'effectif total du secondaire (public et privé) fréquentant un projet pédagogique particulier. Quant aux projets, il est impossible d'en connaître le nombre avec certitude, faute de données suffisamment précises sur la question.

Dans cet avis, le Conseil s'interrogeait également sur l'apport des établissements d'enseignement secondaire privés à la diversification de la formation. Il concluait qu'ils participent à coup sûr à la diversité de l'offre scolaire. Le Conseil rappelait ainsi que, si l'enseignement secondaire privé pouvait être considéré comme une voie de diversification, il pouvait aussi être considéré comme un facteur de diversité.

Le Conseil s'est aussi penché sur les effets de la multiplication des projets pédagogiques particuliers, rappelant que les retombées positives ne devaient pas occulter les risques de dérive qui sont bien présents. Au nombre des retombées positives se trouvent une formation générale de base améliorée, la reconnaissance et la promotion de champs d'intérêt dans divers domaines de formation, un plus grand nombre d'élèves intéressés et stimulés, la constitution d'équipes enseignantes motivées et mobilisées, des parents plus intéressés et davantage satisfaits de l'école secondaire, et des commissions scolaires et des écoles secondaires plus dynamiques. Parmi les risques de dérive se trouvent l'éclatement de la formation commune, l'exclusion de certains jeunes, l'écrémage de la classe ordinaire, la répartition inégale du poids de l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, l'iniquité dans la tâche d'enseignement et la concurrence entre les écoles publiques.

À l'intérieur de cet avis, le Conseil supérieur de l'éducation s'est aussi penché sur quelques éléments de contexte entourant la diversification de la formation au secondaire. Il en est ainsi des pratiques de sélection des élèves, qui sont très souvent associées aux projets pédagogiques particuliers. Le Conseil faisait aussi la lumière sur les orientations ministérielles en matière d'intégration des élèves différents et il faisait le point sur le renouveau pédagogique en cours d'implantation au secondaire. Enfin, le Conseil s'est attaché à décrire quelques effets de la décentralisation vers le pôle local à l'intérieur de l'application du projet de loi n° 73 et de son règlement nouvellement édicté.

Pour mener à bien sa réflexion sur la diversification de la formation au secondaire, le Conseil a mené une importante consultation par la voie d'un appel de mémoires adressé à quelque soixante-quatre organismes nationaux d'éducation. Le Conseil constate ainsi que les opinions sont convergentes sur plusieurs aspects et il retient que : l'éducation est considérée comme un bien public qu'il

convient de protéger: l'autonomie des acteurs locaux et le rôle prépondérant de l'établissement dans la gestion de l'offre de formation sont réaffirmés tout en reconnaissant la pertinence de réguler cette offre; l'école est une institution inclusive et pluraliste, et l'intégration scolaire demeure un choix de société valable dans la mesure où des ressources suffisantes sont injectées dans le système ; la formation des élèves performants sur le plan scolaire est possible au cours de l'enseignement obligatoire de base et à l'intérieur du curriculum commun ; la sélection des élèves a un effet négatif structurant sur l'ensemble du système éducatif; le caractère hétérogène de l'enseignement secondaire, dans la classe comme dans l'école, est une richesse et non un obstacle à la réussite du plus grand nombre d'élèves; les missions des secteurs public et privé sont identiques, mais les contraintes sont différentes et il y a place pour le partage d'expertise entre les deux réseaux; l'équité entre tous les élèves du secondaire est un enjeu primordial pour la majorité des organismes consultés.

Le Conseil détermine ensuite des orientations, des enjeux et des défis qui interpellent l'ensemble des acteurs scolaires.

Une première orientation : *Tendre vers une offre de formation diversifiée et accessible à tous les élèves qui le désirent*. Un enjeu associé : une formation commune de qualité sans effet inégalitaire.

Une deuxième orientation : *Privilégier l'axe local dans la gestion et la régulation de l'offre de projets pédagogiques particuliers*. Un enjeu associé : le rôle crucial du pôle local comme facteur de cohésion sociale et d'équité scolaire.

Une troisième orientation : *Réaffirmer le choix de la société québécoise en faveur de l'hétérogénéité scolaire dans la classe et dans l'école secondaire*. Un enjeu associé : l'existence du caractère hétérogène de la classe et de l'école secondaire.

Une quatrième orientation : *Miser sur la complémentarité des deux réseaux d'enseignement, public et privé*. Un enjeu associé : la hiérarchisation et la dualisation du système d'éducation.

Selon le Conseil, ces considérations et ces orientations devraient favoriser l'accès d'un plus grand nombre d'élèves aux projets pédagogiques particuliers, assurer l'hétérogénéité scolaire dans la classe comme dans l'école secondaire, permettre d'élaborer une offre de formation plus complémentaire entre les secteurs d'enseignement public et privé et, ultimement, entraîner la réussite du plus grand nombre d'élèves.

Le Conseil formule aussi des recommandations au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport de même qu'aux acteurs scolaires locaux que sont les commissions scolaires, le personnel enseignant et les directions d'établissements d'enseignement secondaire publics et privés, les conseils d'établissement, les équipes-écoles, les parents des secteurs public et privé, la communauté d'appartenance de l'école de même que les universités responsables de la formation initiale des futurs enseignants et de la formation continue du personnel enseignant en exercice.

ANNEXE 1 REMERCIEMENTS

Le Conseil tient à remercier tous les organismes qui ont déposé un mémoire à l'occasion de l'élaboration de cet avis.

Association des administrateurs des écoles anglaises du Québec (AAEAQ)

Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ)

Association des collèges privés du Québec (ACPQ)

Association des commissions scolaires anglophones du Québec (ACSAQ) : mémoire préparé en collaboration avec l'ADGCSAQ

Association des directeurs généraux des commissions scolaires (ADIGECS) : mémoire préparé en collaboration avec la FCSQ

Association des directeurs généraux des commissions scolaires anglophones du Québec (ADGCSAQ) : mémoire préparé en collaboration avec l'ACSAQ

Association des directrices et directeurs généraux des établissements scolaires de l'enseignement privé (ADIGESEP) : mémoire préparé en collaboration avec la FEEP

Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation (ADEREQ) : l'ADEREQ a présenté le mémoire au nom de la CREPUQ

Association des écoles juives (AEJ) : mémoire préparé en collaboration avec la FEEP

Association des écoles privées du Québec (AEPQ) : mémoire préparé en collaboration avec la FEEP

Association des enseignantes et enseignants haïtiens du Québec (AEEHQ)

Association des orthopédagogues du Québec (ADOQ)

Association des professeurs d'anglais du Québec (ATEQ)

Association des professeurs de sciences du Québec (APSQ)

Association mathématique du Québec (AMQ)

Association provinciale des enseignants du Québec (anglophone) (APEQ)

Association québécoise d'information scolaire et professionnelle (AQISEP)

Association québécoise de professeurs de morale et de religion (AQPMR)

Association québécoise des éducateurs spécialisés en arts plastiques (AQESAP)

Association québécoise des professeures et professeurs de français (AQPF)

Association québécoise du personnel de direction des écoles (AQPDE)

Association québécoise pour les troubles d'apprentissage (AQETA)

Centrale des syndicats de l'enseignement (CSQ) : mémoire préparé en collaboration avec la FPPEQ

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES)

Centre de services éducatifs d'Anjou (CSEA)

Centre interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)

Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement

Commission consultative de l'enseignement privé (CCEP)

Conseil des éducateurs noirs du Québec (secteur anglophone)

Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ)

Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec (FNEEQ), Confédération des syndicats nationaux (CSN) (établissements secondaires privés)

Fédération des associations de musiciens-éducateurs du Québec (FAMEQ)

Fédération des comités de parents de la province de Québec (FCPQ)

Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ) : mémoire préparé en collaboration avec l'ADIGECS

Fédération des éducateurs et éducatrices physiques enseignants du Québec (FEEPEQ)

Fédération des établissements d'enseignement privés (FEEP), CADRE : mémoire préparé en collaboration avec l'AEJ, l'AEPQ et l'ADIGSEP

Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec (FPPEQ) : mémoire préparé en collaboration avec la CSQ

Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement (FQDE)

Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (REPAQ)

Société des établissements du baccalauréat international du Québec (SEBIQ)

Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ)

Société pour la promotion de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au Québec (SPEAQ)

Le Conseil remercie également tous les experts invités à l'occasion des réunions de la Commission de l'enseignement secondaire :

M^me^ Gaétane Brochu, consultante en éducation et responsable, à l'automne 2005, de l'analyse des demandes de dérogation au régime pédagogique au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

M. Louis Bouchard, directeur général de la Société des établissements du baccalauréat international du Québec (SEBIQ)

M. Arthur Marsolais, consultant en éducation

M. Pierre Godbout, directeur d'école secondaire

M. Gilles Linteau, directeur adjoint d'école secondaire

M. Roch Chouinard, professeur au Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

M^me^ Claudine Ouellette, enseignante ressource en gestion de classe, école secondaire Antoine-de-Saint-Exupéry, Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île

M. Marc Boutet, professeur, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

M^me^ Marthe Van Neste, consultante en éducation

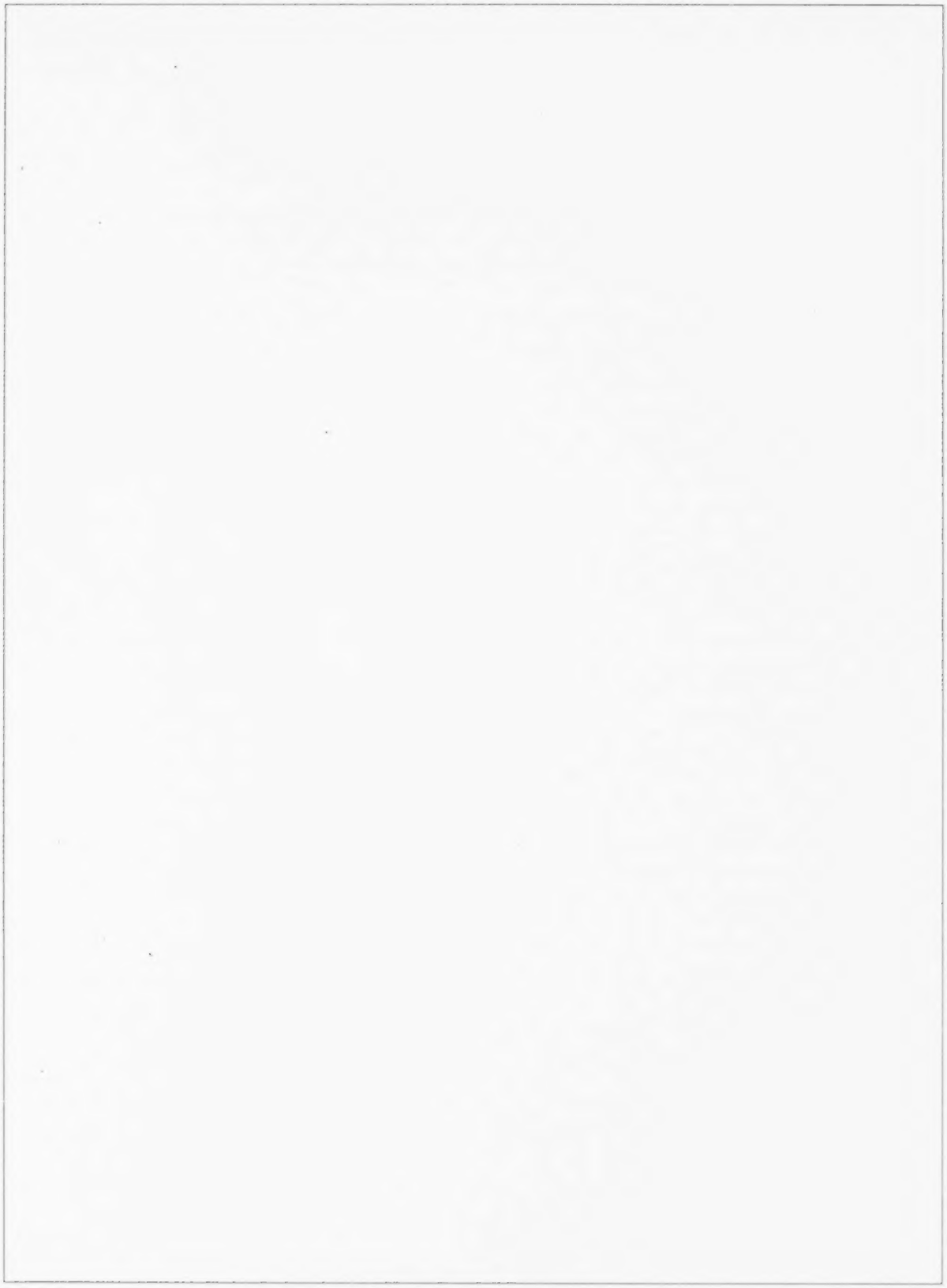
ANNEXE 2 DIVERSIFICATION DE LA FORMATION AU SECONDAIRE : DOCUMENT D'INFORMATION ET DE CONSULTATION

Conseil supérieur de l'éducation
Québec

DIVERSIFICATION DE LA FORMATION AU SECONDAIRE

Document d'information et de consultation

Septembre 2005



Le Conseil supérieur de l'éducation a confié à sa Commission de l'enseignement secondaire le mandat d'élaborer un avis sur le thème de la diversification de la formation dans les écoles secondaires en vue :

- d'identifier les enjeux et les défis que pose la multiplication des programmes à vocation particulière sur la formation offerte aux élèves du secondaire, sur le devenir de l'école secondaire publique et commune et sur la mission de l'école privée ;
- de proposer des pistes d'action au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et aux acteurs scolaires afin d'éclairer les choix locaux en matière d'offre de formation dans le contexte de la réforme du curriculum.

Le Conseil supérieur de l'éducation et la Commission de l'enseignement secondaire souhaitent enrichir leurs réflexions en tirant profit de l'opinion d'acteurs du milieu scolaire particulièrement concernés par la *diversification de la formation au secondaire*. Ils vous invitent à faire connaître les positions de votre organisme sur un certain nombre de thèmes qui sont présentés au point 4 du présent document. Voici, au préalable, quelques constats généraux faits par le Conseil et sa Commission à ce stade-ci de leurs travaux et de leurs réflexions.

1. LA DIVERSIFICATION DE LA FORMATION AU SECONDAIRE

L'un des traits dominants de l'école secondaire est son caractère hétérogène : elle accueille des élèves aux horizons divers, aux acquis et aux intérêts variés, qui ont des besoins de formation diversifiés. Il existe plusieurs façons de répondre à ces besoins : une offre scolaire sous forme d'options, de programmes particuliers ou de filières en constitue une manifestation. Et il existe diverses manières de satisfaire les besoins d'une clientèle hétérogène : les classes de niveau, les approches ou méthodes pédagogiques qui tiennent compte des rythmes et des styles d'apprentissage, les programmes compensatoires ciblés, les pratiques d'orientation et de sélection des élèves, etc. Ce sont là autant de manières de prendre en considération les besoins et les profils variés des élèves du secondaire.

Au Québec, avant l'arrivée du nouveau régime pédagogique qui instaure un parcours de formation générale et un parcours de formation générale appliquée au second cycle du secondaire, les choix en matière de diversification de la formation étaient résolument centrés sur un curriculum uniforme assorti d'options ainsi que sur l'accès à la formation professionnelle. En même temps, le système scolaire maintenait une série de « dispositifs » parallèles visant à prendre en considération toute une gamme de besoins individuels : les cheminements particuliers de formation et les programmes à vocation particulière (programmes d'éducation internationale, programmes arts-études et sports-études, programmes d'enrichissement du domaine des langues, des sciences, de l'informatique, etc.). Au premier cycle du secondaire, on sait déjà que les cheminements particuliers de formation vont disparaître et que les élèves concernés seront intégrés en classe ordinaire. On mise dorénavant sur le curriculum et sur le programme de formation qui ont un potentiel élevé de différenciation pour satisfaire ces besoins. Quant à la multiplication des programmes à vocation particulière, est-ce la voie d'évolution la plus susceptible de répondre aux besoins de tous les élèves du secondaire ?

Dans le contexte de décentralisation qui caractérise le système éducatif québécois depuis la réforme de l'éducation, de nouvelles responsabilités locales s'exercent au regard de la diversification de la formation. Les conseils d'établissements, les écoles, les commissions scolaires et les établissements d'enseignement privés assument ainsi de nouveaux pouvoirs à propos de la grille-matières, de l'offre de projets particuliers et de leur caractère sélectif ou non, des critères d'admission à ces programmes, etc. Ces nouvelles responsabilités locales commandent beaucoup de discernement et doivent s'appuyer sur des principes et des valeurs connus de toute la communauté éducative pour s'exercer en toute transparence.

2. LES BESOINS AUXQUELS CES PROJETS PARTICULIERS TENTENT DE RÉPONDRE

Les motifs qui ont présidé au développement de l'offre de programmes à vocation particulière ne sont pas sans lien avec une offre de formation trop uniforme. Pour l'essentiel, ces programmes visent à combler des lacunes en matière de curriculum et à satisfaire de nouvelles attentes chez les acteurs scolaires. D'après les témoignages entendus et dans la littérature consultée, les motifs suivants sont évoqués :

- *Dynamiser une école publique sans relief et ennuyante* : au cours des décennies 70 et 80, la réputation de l'école secondaire publique est dominée par l'image négative des polyvalentes : école de grande taille et anonymat des grands ensembles, boîte à cours impersonnelle, faiblesse et insuffisance de l'encadrement, etc. À la fin des années 90, à la faveur de la réforme de l'éducation, on assiste à l'émergence du pouvoir local. Cette nouvelle autonomie s'exercera particulièrement au regard de la diversification de l'offre de formation et des établissements scolaires. Un dynamisme nouveau caractérise l'école secondaire publique depuis la réforme de l'éducation.
- *Remplacer et enrichir un curriculum trop homogène et peu exigeant* : dès la fin de la décennie 80, une catégorie de programmes à vocation particulière a été mise en place pour suppléer à un curriculum jugé peu exigeant et ne sollicitant pas suffisamment les capacités intellectuelles des élèves.
- *Concurrencer le secteur privé de l'enseignement* : au secondaire, la popularité croissante de l'enseignement privé a amené une érosion importante de la clientèle du secteur public de l'enseignement. À preuve, l'effectif scolaire du réseau privé a augmenté de 10 % entre 1997-1998 et 2003-2004. Dans l'ensemble des écoles secondaires francophones, la part du secteur privé s'établissait ainsi, en 2003-2004, à 17,7 % de l'effectif scolaire total au secteur des jeunes et cette proportion oscille entre 20 et 30 % dans les grandes régions urbaines du Québec.
- *S'ajuster à la demande des parents* : au fil des amendements apportés à la Loi sur l'instruction publique, la plus grande liberté accordée aux familles de choisir l'école n'est pas étrangère à la diversification de l'offre de formation et à la différenciation des établissements scolaires. L'offre s'est diversifiée pour attirer les parents, toujours à la recherche de la meilleure éducation et de la meilleure école pour leur enfant.

3. QUELQUES EFFETS LIÉS À NOS CHOIX EN MATIÈRE DE DIVERSIFICATION

À ce stade-ci de leurs réflexions, les membres de la Commission de l'enseignement secondaire et du Conseil supérieur de l'éducation ont identifié un certain nombre d'effets positifs et de difficultés associés à nos choix en matière de diversification de la formation au secondaire.

Nos choix ont ainsi eu des **retombées positives** qui découlent, pour une bonne part, du développement des programmes à vocation particulière.

- *Une formation générale de base améliorée* : l'un des apports les plus intéressants de certains programmes à vocation particulière est qu'ils ont permis de bonifier la formation générale offerte à tous les élèves en valorisant les compétences intellectuelles et méthodologiques.
- *La reconnaissance et la promotion d'élites dans divers domaines de formation* : la multiplication des programmes à vocation particulière a favorisé l'émergence et la reconnaissance « d'élites » dans divers domaines : des élites intellectuelles, sportives, artistiques, scientifiques, langagières, informatiques, etc.
- *Un plus grand nombre d'élèves intéressés et stimulés* : l'arrimage entre la formation et certains champs d'intérêt des élèves a permis de hausser leur motivation et leur intérêt envers l'école, ce qui n'est pas sans incidence, semble-t-il, sur l'échec et l'abandon scolaires.
- *La constitution d'équipes enseignantes motivées et mobilisées* : le travail d'équipe, l'engagement personnel et professionnel du personnel enseignant et la mobilisation autour d'un projet commun sont autant de composantes du succès de bon nombre de programmes à vocation particulière.
- *Des parents plus intéressés et davantage satisfaits de l'école secondaire* : la satisfaction des parents à l'égard de l'école secondaire est en hausse dans les écoles offrant un ou des programmes à vocation particulière.

Ces choix occasionnent par ailleurs des **difficultés** qui ont déjà été identifiées dans la littérature :

- *Une formation de moins en moins commune* : la formation est de plus en plus distincte au sein même de l'école de base obligatoire, et ce, en dépit du consensus qui s'était dégagé lors des États généraux sur l'éducation d'offrir une formation commune jusqu'à la fin de la troisième année du secondaire[1].

1. Dans le nouveau régime pédagogique du secondaire, un redécoupage des cycles est proposé – 1er cycle de deux ans et 2e cycle de trois ans – ce qui place la fin de la formation de base commune une année plus tôt, soit à la fin de la deuxième année du secondaire.

- *La sélection et l'exclusion de certains élèves* : la sélection et l'étiquetage des élèves se font de plus en plus tôt dans le cursus scolaire — dès le primaire — et les exigences sont de plus en plus élevées. La sélection des élèves peut se faire sur la base des résultats scolaires ou être fonction des revenus des parents (droits de scolarité spéciaux, sorties éducatives et matériel coûteux, etc.). Sont alors exclus des élèves « moyens ou faibles » ainsi que bon nombre de jeunes des milieux défavorisés.
- *Des classes ordinaires à composition variable* : en retirant les élèves plus performants des classes ordinaires, on prive les autres élèves d'un effectif souvent mieux adapté à l'école. On retrouve alors plus de problèmes de discipline, moins de temps consacré aux apprentissages, moins de « bons » élèves au sein des classes ordinaires, etc.
- *Des contributions inégales au regard de l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* : en raison de l'absence des « élèves performants sur le plan scolaire », le poids de l'intégration des élèves à risque repose entièrement sur les élèves de la classe ordinaire. Compte tenu du choix social de la société québécoise d'intégrer ces élèves en difficulté dans un cadre qui soit le plus normal possible, c'est une responsabilité collective qui est remise en cause.
- *Des tâches d'enseignement de nature variable* : le personnel enseignant des classes ordinaires voit sa tâche s'alourdir et les écarts se creusent dans la tâche d'enseignement. Certains enseignent à des élèves performants et motivés, alors que d'autres se retrouvent avec plus d'élèves en difficulté ou à risque et des ressources insuffisantes pour répondre à leurs besoins.
- *La recrudescence de la compétition entre les écoles publiques* : comme le financement est fonction du nombre d'inscrits, le réseau public s'installe progressivement dans une dynamique de marché et de concurrence pour attirer le plus grand nombre d'élèves. « L'approche client » et « la vente de produits éducatifs » font dorénavant partie du vocabulaire de l'école secondaire publique.

4. LES POSITIONS ET LES OPINIONS DE VOTRE ORGANISME

Le Conseil supérieur de l'éducation et la Commission de l'enseignement secondaire sollicitent l'opinion de votre organisme sur **huit thèmes**. Par la suite, si vous souhaitez attirer l'attention du Conseil sur d'autres aspects qui sont en lien avec la diversification de la formation au secondaire, soyez assuré que les commentaires de votre organisme recevront toute l'attention requise.

***

1. L'éducation, bien public ou bien privé

L'éducation est un droit individuel fondamental qui est inscrit à l'article 1 de la Loi sur l'instruction publique. Et l'éducation est aussi un bien collectif, car elle permet de former des citoyens actifs et responsables qui participent à l'épanouissement et au mieux-vivre de l'ensemble de la société. Mais, dans les faits, l'éducation est de plus en plus considérée comme un bien privé. Les parents sont des consommateurs avertis qui revendiquent le droit de choisir l'éducation qu'ils croient être la meilleure pour leur enfant. De plus en plus, ils « magasinent » l'école secondaire et le programme que fréquentera leur enfant, ils évaluent les « produits éducatifs » qui leur sont proposés et choisissent en fonction de la « destination » (carrière) qu'ils projettent pour eux.

1.1 Quelles stratégies poursuivent les parents québécois ?

1.2 Quelles sont les incidences de certains choix individuels sur les objectifs de démocratisation, d'accessibilité et d'égalité des chances poursuivis à l'échelle du système ?

2. L'autonomie des acteurs institutionnels locaux et le développement d'une logique marchande

La décentralisation de certaines responsabilités au palier local commande beaucoup de discernement. La montée de la concurrence entre les établissements d'enseignement n'est pas sans incidence sur l'ensemble du système scolaire québécois.

2.1 Quels sont les effets de cette compétition ?

2.2 Doit-on envisager la mise en place de mécanismes de régulation à l'échelle locale ou nationale pour régir l'offre de formation ?

3. La culture d'intégration des différences et la fonction sociale de l'école

Les difficultés d'intégration des « élèves à risque » en classe ordinaire sont au cœur des enjeux de la réforme de l'éducation en cours d'implantation au secondaire. L'école a pour mission de socialiser les élèves, notamment en intégrant les élèves à risque en classe ordinaire, mais aussi, en accueillant et en intégrant les élèves immigrants, les élèves des minorités culturelles, en francisant les allophones, etc.

3.1 Nos choix de diversification de la formation favorisent-ils cette intégration ?

4. L'enseignement obligatoire et la formation des élites scolaires

Le questionnement sur les risques de dérives associés aux programmes à vocation particulière est souvent interprété comme un discours conduisant à l'abandon des « élites ».

4.1 Comment définissez-vous ce concept d'élite ?

4.2 Y a-t-il place pour la formation des élites au cours de l'enseignement obligatoire de base ?

5. La sélection des élèves

Un certain nombre d'établissements d'enseignement secondaire, tant publics que privés, font la sélection de leurs élèves dans le cadre d'un projet particulier de formation.

5.1 Quels sont les objectifs visés par cette sélection ?
La sélection des élèves pose-t-elle des problèmes et à quels égards ?

6. L'enseignement secondaire et son caractère hétérogène

L'un des traits caractéristiques du secondaire est la grande diversité des profils et des besoins des élèves. La recherche sur les modes de regroupement des élèves (groupe homogène ou hétérogène) montre que la composition hétérogène d'une classe ne nuit pas aux meilleurs élèves et qu'elle favorise les élèves qui éprouvent plus de difficultés d'apprentissage.

6.1 Au secondaire, y a-t-il des risques associés à une perte d'hétérogénéité des groupes[2], sur le climat de la classe et de l'école ? sur la mission d'intégration de l'école ? sur la réussite de tous les élèves ?

7. Les missions des secteurs public et privé de l'enseignement et la concurrence

Les choix de diversification de la formation au secondaire résultent, pour une bonne part, de la compétition que se livrent les établissements publics et privés pour attirer le plus grand nombre d'élèves.

7.1 Quelle est la mission de l'école secondaire publique au regard de la diversification de la formation ?

7.2 Quelle est la mission de l'école secondaire privée au regard de la diversification de la formation ?

8. Les enjeux et les défis en présence

8.1 Quels sont les principaux enjeux et défis posés par la diversification de la formation au secondaire ?

8.2 Nos choix de diversification de la formation au secondaire favorisent-ils la poursuite des objectifs nationaux de démocratisation, d'accessibilité et d'égalité des chances ? Le cas échéant, quelles sont les conditions pour y parvenir ?

2. Élèves regroupés autour d'un programme à vocation particulière ou à l'intérieur des cheminements particuliers de formation.

ANNEXE 3 LISTE DES ORGANISMES INVITÉS À DÉPOSER UN MÉMOIRE SUR LA DIVERSIFICATION DE LA FORMATION AU SECONDAIRE

Association des administrateurs des écoles anglaises du Québec (AAEAQ)

Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ)

Association des collèges privés du Québec (ACPQ)

Association des commissions scolaires anglophones du Québec (ACSAQ)

Association des directeurs généraux des commissions scolaires (ADIGECS)

Association des directeurs généraux des commissions scolaires anglophones du Québec (ADGCSAQ)

Association des directrices et directeurs généraux des établissements scolaires de l'enseignement privé (ADIGESEP)

Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation (ADEREQ)

Association des écoles juives (AEJ)

Association des écoles privées du Québec (AEPQ)

Association des enseignantes et enseignants haïtiens du Québec (AEEHQ)

Quebec Association of Mathematics Teachers (QAMT)

Association des orthopédagogues du Québec (ADOQ)

Association des professeurs d'anglais du Québec (ATEQ)

Quebec Association of Geography Teachers (QAGT)

Association des professeurs de sciences du Québec (APSQ)

Association des professeurs du conservatoire du Québec

Association du Québec pour enfants avec problèmes auditifs (AQEPA)

Association mathématique du Québec (AMQ)

Association montréalaise des directions d'établissement scolaire (AMDES)

Association of Drama Educators of Quebec (ADEQ)

Association of Physical Educators of Quebec (APEQ)

Association pour l'éducation interculturelle du Québec (APEIQ)

Provincial Association of Art Teachers (PAAT)

Association provinciale des enseignants de religion et d'éthique (PATER)

Association provinciale des enseignants du Québec (anglophone) (APEQ)

Association québécoise d'information scolaire et professionnelle (AQISEP)

Association québécoise de l'enseignement en adaptation scolaire (AQEAS)

Association québécoise de l'éthique et de l'enseignement moral (AQEM)

Association québécoise de professeurs de morale et de religion (AQPMR)

Association québécoise des éducateurs et éducatrices du primaire (AQEP)

Association québécoise des éducatrices et des éducateurs spécialisés en arts plastiques (AQESAP)

Association québécoise des enseignants de français langue seconde (AQEFLS)

Association québécoise des professeurs de français (AQPF)

Association québécoise des professeurs d'art dramatique (AQPAD)

Association québécoise du personnel de direction des écoles (AQPDE)

Association québécoise pour les troubles d'apprentissage (AQETA)

Centrale des syndicats de l'enseignement du Québec (CSQ)

Centre d'études sur l'apprentissage en classe (CEAC)

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES)

Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE)

Centre de services éducatifs d'Anjou (CSEA)

Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE)

Centre interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)

Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement

Chaire de recherche du Canada sur les métiers de l'éducation

Commission consultative de l'enseignement privé (CCEP)

Conseil des éducateurs noirs du Québec (secteur anglophone)

Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ)

Conseil permanent de la jeunesse (CPJ)

Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec (FNEEQ-CSN) (établissements secondaires privés)

Fédération des associations de musiciens éducateurs du Québec (FAMEQ)

Fédération des comités de parents de la province de Québec (FCPQ)

Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ)

Fédération des éducateurs et éducatrices physiques enseignants du Québec (FEEPEQ)

Fédération des établissements d'enseignement privés (FEEP)

Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec (FPPEQ)

Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement (FQDE)

Ordre des conseillers et conseilleres d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OCCOPPQ)

Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec (OOAQ)

Ordre professionnel des psychologues du Québec

Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (REPAQ)

Société des établissements du baccalauréat international du Québec (SEBIQ)

Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ)

Société des professeurs de géographie du Québec (SPGQ)

Société pour la promotion de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au Québec (SPEAQ)

BIBLIOGRAPHIE ET WEBOGRAPHIE

Assemblée nationale (2004). *Projet de loi n° 73 (2004, chapitre 38) : Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et la Loi sur l'enseignement privé*. Québec : Éditeur officiel du Québec. 4 p.

Ball, Stephen J., Richard Bowe et Sharon Gewirtz (1996). « School Choice, Social Class and Distinction: The Realization of Social Advantage in Education ». *Journal of Educational Policy*, vol. 11, no. 1, p. 89-112.

Ball, Stephen J. et Agnès Van Zanten (1998). « Logique de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britannique ». *Éducation et sociétés*, n° 1, p. 47-71.

Bernard, Annie (1998). « Réussite scolaire et aspirations scolaires : étude comparative des élèves des voies régulières et internationales dans une école secondaire du Québec ». Essai présenté à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval pour l'obtention du grade M.A. Québec : Université Laval, 47 p.

Blais, Jean-Guy (2003). *Étude des différences entre les écoles secondaires du Québec quant aux résultats de leurs élèves à certaines épreuves du ministère de l'Éducation de la fin du secondaire*. Synthèse de l'analyse et des résultats. Montréal : Université de Montréal, CRIFPE-LABRIPROF. 13 p.

Brassard, André, Jacques Lusignan et Claude Lessard (2002). *Étude de cas sur l'expérience des changements en éducation dans trois commissions scolaires du Québec*. Montréal : Université de Montréal, LABRIPROF-CRIFPE, 152 p.

Brassard, André, Jacques Lusignan et Claude Lessard (2004). « La liberté de choix de l'école existe déjà… …et la diversité de l'offre est considérable dans le système scolaire public ». Dans *L'Annuaire du Québec 2004*. Saint-Laurent : Fides, p. 439-453.

Broccolichi, Sylvain (1998). « Inquiétudes parentales et sens des migrations d'élèves : l'évitement croissant de collèges publics dans un district de la banlieue parisienne ». Dossiers *Éducation et formations*, n° 101, p. 103-123.

Broccolichi, Sylvain et Agnès Van Zanten (1997). « Espaces de concurrence et circuits de scolarisation : l'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne ». *Annales de la recherche urbaine*, n° 75, p. 5-17.

Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption (2002). *Évaluation du programme Baccalauréat international (200.10 et 300.10)*. Rapport présenté à la direction du collège constituant de L'Assomption. L'Assomption : Le Cégep, 31 p.

Conseil du Québec de l'enfance exceptionnelle (1983). « Numéro spécial sur la douance ». *Apprentissage et socialisation*, vol. 6, n° 3, septembre, p. 134-189.

Conseil supérieur de l'éducation (1980). *L'égalisation des chances en éducation : énoncé de principes adopté à la 233e réunion, le 25 avril 1980*. Sainte-Foy : Le Conseil, 17 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1981). *Rapport 1980-1981 – Tome II : La fonction sociale de l'institution scolaire*. Sainte-Foy : Le Conseil, 70 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1983). *La place faite aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et aux jeunes doués ou talentueux dans une école secondaire en quête d'excellence*. Sainte-Foy : Le Conseil, 43 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1998). *L'école, une communauté éducative : voies de renouvellement pour le secondaire*. Sainte-Foy : Le Conseil, 64 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1999a). *Diriger une école secondaire : un nouveau contexte, de nouveaux défis*. Sainte-Foy : Le Conseil, 80 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1999b). *L'évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au développement*. Rapport annuel 1998-1999 sur l'état et les besoins de l'éducation. Sainte-Foy : Le Conseil, 137 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2001). *La gouverne de l'éducation : logique marchande ou processus politique ?* Rapport annuel 2000-2001 sur l'état et les besoins de l'éducation. Sainte-Foy : Le Conseil, 97 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2002). *La gouverne de l'éducation, priorités pour les prochaines années*. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2001-2002. Sainte-Foy : Le Conseil, 122 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2003). *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire*. Sainte-Foy : Le Conseil, 80 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2004a). *L'encadrement des élèves au secondaire : au-delà des mythes, un bilan positif*. Sainte-Foy : Le Conseil, 83 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2004b). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Sainte-Foy : Le Conseil, 124 p.

Crahay, Marcel (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace : de l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Bœck Université, 452 p.

Darcos, Xavier et Philippe Meirieu (2003). *Deux voix pour une école*. Paris : Desclée de Brouwer, 203 p.

Demeuse, Marc, Marcel Crahay et Christian Monseur (2005). « Efficacité et équité dans les systèmes éducatifs : les deux faces d'une même pièce ? ». Dans *Vers une école juste et efficace : 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles : De Bœck, p. 391-410.

Desaulniers, Annie (2006). *L'égalité des chances en éducation : la Finlande : résultat d'une analyse documentaire*. Document de travail. Québec : Conseil supérieur de l'éducation, 30 p.

Dubet, François (2000). « L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse ». *L'année sociologique*, vol. 50, n° 2, p. 383-408.

Dubet, François (2004). *L'école des chances : qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Seuil, 96 p.

Dubet, François et Marie Duru-Bellat (2000). *L'hypocrisie scolaire : pour un collège enfin démocratique*. Paris : Seuil, 231 p.

Dupriez, Vincent et Hugues Dræants (2004). « Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique ». *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 145-165.

Dupriez, Vincent et Jacques Cornet (2005). *La rénovation de l'école primaire : comprendre les enjeux du changement pédagogique*. Paris : De Bœck, 212 p.

Duru-Bellat, Marie (1997). « Les effets pervers de la mise en marché des établissements ». *Cahiers pédagogiques*, n° 354, p. 29-30.

Duru-Bellat, Marie (2004a). *Quel est l'impact des politiques éducatives : les apports de la recherche : une étude à la demande de la Commission*. Paris : Commission du débat national sur l'avenir de l'école, 29 p.

Duru-Bellat, Marie (2004b). « Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire ». *Notes de l'Irédu*, 04/01, 4 p. Notes de l'Irédu http://www.u-bourgogne.fr/upload/site_120/publications/les_collections_de_l_iredu/notes.htm.

Duru-Bellat, Marie et autres (2004c). « Inégalités sociales entre élèves et organisation des systèmes éducatifs : quelques enseignements de l'enquête PISA ». *Notes de l'Irédu*, 04/02, 4 p.

Duru-Bellat, Marie et Alain Mingat (1997). « La constitution de classes de niveau dans les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice ». *Revue française de sociologie*, vol. XXXVIII, p. 759-789.

Duru-Bellat, Marie et Denis Meuret (2001). « Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers : autonomie et choix des établissements scolaires ». *Revue française de pédagogie*, n° 135, p. 173-222.

Fédération des commissions scolaires du Québec (2006). *L'adaptation scolaire : portrait de la situation*. Québec : La Fédération, 8 p.

Gagné, Françoys (1983). « Douance et talent : deux concepts à ne pas confondre ». *Apprentissage et socialisation*, vol. 6, n° 3, septembre, p. 146-159.

Gaudreault, Caroline et Annie Jacques (2006). *Rapport d'analyse des mémoires sur la diversification de la formation au secondaire*. Document de travail. Québec : Conseil supérieur de l'éducation, 77 p.

Gewirtz, Sharon, Stephen Ball et Richard Bowe (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham : Open University Press, 209 p.

Goodlad, John I., Corinne Mantle-Bromley et Stephen John Goodlad (2004). *Education for Everyone : Agenda for Education in a Democracy*. San Francisco : Jossey-Bass, 256 p.

Groupe européen de recherche sur l'équité des systèmes éducatifs (2003). *L'équité des systèmes éducatifs européens : un ensemble d'indicateurs*. Liège : Service de pédagogie théorique et expérimentale, Université de Liège, 176 p. http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/observation/equality_fr.pdf.

Henchey, Norman et autres (2001). *Des écoles qui font une différence : rapport final : douze écoles secondaires canadiennes dans des milieux à faible revenu*. Kelowna, C.-B. : Société pour la poursuite de l'excellence en éducation, 85 p.

Lavoie, Amélie (2005). « Le traitement de l'égalité des chances en éducation dans la dernière réforme de l'enseignement secondaire ». Mémoire de maîtrise. Montréal : Université du Québec à Montréal, 212 p.

Lessard, Claude (2002). « Recension : L'école peut-elle être juste et efficace ? : de l'égalité des chances à l'égalité des acquis ». Un livre de Michel [i.e.] Marcel Crahay, publié par De Bœck [Université]. *Formation et profession : le bulletin du CRIFPE*, vol. 8, n° 2, mai, p. 14-18.

Lessard, Claude (2003a). « L'excellence des uns contre la réussite de tous ». *Relations*, n° 687, septembre, p. 12-16.

Lessard, Claude (2003b). « Les écoles publiques de Montréal et les communautés qu'elles desservent : s'adapter ou résister ? ». *Possibles*, vol. 27, n°s 1-2, p. 89-114.

Lessard, Claude (2003c). « L'école, communauté de sens ou produit de consommation ». *Télescope*, vol. 10, n° 2, p. 12-17.

Lessard, Claude (2004). *L'école publique généraliste est-elle en train de voir sa vocation transformée ?* Allocution prononcée à l'Université McGill, Colloque sur les 40 ans du rapport Parent, 5 p. (document non publié). http://www.crifpe.ca/lessard/.

Lessard, Claude (2006). « Au-delà du mot "socle", un défi à relever ». *Cahiers pédagogiques*, n° 439, janvier, p. 21-23.

Lessard, Claude, Émile Ollivier et Brigitte Voyer (2000). « L'égalité des chances en éducation au Québec : du volontarisme au renoncement ». *Éducation et sociétés*, n° 5, 2000/1, p. 59-80.

Lucier, Pierre (1979). *L'école privée dans le système scolaire du Québec*. Énoncé de politique gouvernementale (avant-projet préparé à la demande du ministre Camille Laurin, jamais adopté). Québec : Archives nationales, Fonds du MEQ, 140 p.

Mallette, Sylvie (2002). « Étude comparative du développement de la motivation scolaire entre les élèves inscrits dans un programme d'éducation internationale et les élèves inscrits dans un programme d'éducation régulier au niveau du primaire ». Thèse M.A. Québec : Université Laval, 77 p.

Maresca, Bruno (2003). *Le consumérisme scolaire et la ségrégation sociale des espaces résidentiels*. Paris : Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie, 102 p.

Marsolais, Arthur (2005a). *Le programme d'éducation internationale : caractéristiques, éclairages comparatifs*. Document de travail. Cap-Rouge : L'Auteur, 22 p.

Marsolais, Arthur (2005b). *Modes de regroupement dans les études secondaires : quelques repères comparatifs*. Document de travail. Cap-Rouge : L'Auteur, 42 p.

Meuret, Denis (1999). *La justice du système éducatif*. Paris : De Bœck Université, 249 p.

Ministère de l'éducation (1977). *L'enseignement primaire et secondaire au Québec*. Livre vert. Québec : Le Ministère, 147 p.

Ministère de l'éducation (1979). *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action*. Livre orange. Québec : Le Ministère, 163 p.

Ministère de l'éducation (1985). *Les élèves doués et talentueux à l'école : état et développement*. Québec : Le Ministère, 65 p.

Ministère de l'éducation (1988). *Les cheminements particuliers de formation*. Québec : Le Ministère, 12 p.

Ministère de l'éducation (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Le Ministère, 37 p.

Ministère de l'éducation (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) : Définitions*. Québec : Le Ministère, 20 p. www.mels.gouv.qc.ca/dasse.

Ministère de l'éducation (2004a). *Ouvrir toutes les portes de la réussite : la réforme et les élèves à risque au premier cycle du secondaire*. Document de travail. Québec : Le Ministère, 22 p.

Ministère de l'éducation (2004b). *Règles budgétaires pour l'année scolaire 2004-2005-Commissions scolaires*. Québec : Le Ministère http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfe/Regles/reg_cs/pdf/CS2004-2005.pdf.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2005). *Le renouveau pédagogique : ce qui définit le « changement » préscolaire, primaire, secondaire*. Québec : Le Ministère, 10 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2006a). *Des mandats d'étude sur le financement de l'éducation confiés à des experts - Mandat 4 - Étude sur le financement public de l'enseignement privé*. www.mels.gouv.qc.ca/lancement/mandatetudefinanceme nteduc/mandat4.pdf.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2006b). *Élaboration de programmes d'études locaux liés aux projets particuliers de formation en arts*. Document de formation et de soutien à l'intention des écoles primaires et secondaires. Québec : Le Ministère, 31 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2006c). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves HDAA (EHDAA)*. Québec : Le Ministère, 23 p.

Ministère délégué à la Recherche et aux Nouvelles technologies, Direction de la recherche, PIREF (2003). *Le collège : entre culture de l'hétérogénéité et culture de l'homogénéité : perspectives internationales*. Résumé du rapport présenté par Marcel Crahay, professeur à l'Université de Liège, Service de pédagogie expérimentale. Paris : Le Ministère, 4 p. http://www.recherche.gouv.fr/recherche/fns/crahayresume.pdf.

Mons, Nathalie (2004). « De l'école unifiée aux écoles plurielles : évaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative ». Thèse. Dijon : Université de Bourgogne, Sciences de l'éducation. Tome 1, 491 p. http://www.ubourgogne.fr/upload/site_120/publications/2004/04125.pdf.

Oakes, Jeannie (1985). *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*. New Haven, CT: Yale University Press, 231 p.

Oakes, Jeannie (1995). « Two Cities Tracking and Within-School Segregation ». *Teachers' College Record*, vol. 96, no. 4, p. 681-690.

Oakes, Jeannie and Amy Wells Stuart & Associates (1996). *Beyond the Technicalities of School Reform: Policy Lessons from Detracking Schools*. Los Angeles: UCLA Graduate School of Education and Information Studies, 38 p.

Organisation de coopération et de développement économiques (2004). « Les politiques d'admission, d'orientation et de groupement des élèves dans les établissements du deuxième cycle du secondaire ». Dans *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE 2004*. Paris : OCDE, p. 443-458.

Perrenoud, Philippe (2005). *L'école face à la diversité des cultures : la pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence*, 23 p. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2006_16.html.

Pierre, Régine et autres (1987). *La douance : un produit social : rapport de deux recherches sur la douance*. Québec : Centrale de l'enseignement du Québec, 26 p.

Pinard, Hélène (2005). *L'égalité des chances dans les propos du Conseil supérieur de l'éducation*. Document de travail. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation, 52 p.

Québec (1981). *Loi modifiant certaines dispositions législatives pour donner suite à la politique budgétaire du gouvernement pour l'année 1981-1982*. L.Q. 1981, c. 12.

Québec (2006). « Règlement concernant les dérogations à la liste des matières du Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire ». *Gazette officielle du Québec*, Partie 2, 29 mars, 138e année, no 13, p. 1395-1396.

Québec. *Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation, L.R.Q., c. C-60, à jour au 11 octobre 2005*. Québec : Éditeur officiel du Québec, 8 p.

Québec. *Loi sur le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, L.R.Q., c. M-15, à jour au 11 octobre 2005*. Québec : Éditeur officiel du Québec, 7 p.

Québec. *Loi sur l'enseignement privé, L.R.Q., c. E-9.1, à jour au 11 octobre 2005*. Québec : Éditeur officiel du Québec, 35 p.

Québec. *Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., c. I-13.3, à jour au 11 octobre 2005*. Québec : Éditeur officiel du Québec, 142 p.

Regroupement pour la défense et la promotion de l'école publique (2005). *Le gouvernement doit mettre fin au financement public des écoles privées*. Québec : Le Regroupement, 7 p. http://www.fcsq.qc.ca/Presse/Allocutions/2005/Declaration-Defense-Promotion-Ecole-Publique.pdf.

Simard, Myriam (1993). *L'enseignement privé, 30 ans de débats*. Montréal : Centre de recherche en droit public et Institut québécois de recherche sur la culture, 263 p.

Teske, Paul et Mark Schneider (2001). « What Research Can Tell Policy Makers about School Choice ». *Journal of Policy Analysis and Management*, vol. 20, no. 4, p. 609-631.

Tondreau, Jacques (2003). « Diversifier sans sélectionner : le défi de l'école publique ». *Options CSQ*, n° 22, automne, p. 48-54.

Van Zanten, Agnès (2001). « Le rôle des évaluations dans les stratégies concurrentielles des établissements et dans les stratégies de choix des parents en France et en Grande-Bretagne ». Dans Lise Demailly. *Évaluer les politiques éducatives : sens, enjeux, pratiques*. Paris : De Bœck Université, p. 31-46.

Wells, Amy Stuart et Irene Serna (1996). «The Politics of Culture: Understanding Local Political Resistance to Detracking in Racially Mixed Schools». *Harvard Educational Review*, vol. 66, no. 1, p. 93-118.

Welner, Kevin G. et Jeannie Oakes (1996). « (Li)Ability Grouping: The New Susceptibility of School Tracking Systems to Legal Challenges». *Harvard Educational Review*, vol. 66, no. 3, p. 451-471.

Wheelock, Anne (1992). *Crossing the Tracks: How «Untracking» Can Save America's Schools*. New York: The New Press, 311p.

Sites Internet :

Le portrait de l'adaptation scolaire au Québec : http://www.fcsq.qc.ca/Perfectionnement/Colloques/Adaptation/Actes/_pdf/portraitrv.pdf.

Les programmes sport-études : http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/projets/projets.htm.

Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels : http://www.unhchr.ch/french/html/menu3/b/a_cescr_fr.htm.

Société des établissements du baccalauréat international du Québec : http://www.sebiq.ca.

MEMBRES DE LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

PRÉSIDENTE
Louise Elaine FORTIER*
Directrice adjointe
École secondaire Samuel-De Champlain
Commission scolaire des Premières-Seigneuries

MEMBRES

Ann BEER
Professeure associée
Faculté des sciences de l'éducation
Université McGill

Claire BERGERON
Enseignante
École secondaire Joseph-Hermas-Leclerc
Commission scolaire Val-des-Cerfs

Marie BLAIN
Conseillère pédagogique à la réussite
Collège de Rosemont

Ronald CANUEL
Directeur général
Commission scolaire Eastern Townships

Patrick CHARLES
Enseignant
École Joseph-François-Perrault
Commission scolaire de Montréal

Lucie DESRUISSEAUX
Enseignante
École secondaire Saint-Luc
Commission scolaire de Montréal

Édouard MALENFANT
Directeur général
Externat Saint-Jean-Eudes

Michel O'DOWD
Parent
Conseil d'établissement de l'Académie Ste-Marie
Commission scolaire des Premières-Seigneuries
Avocat
Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale

Claudine OUELLETTE
Enseignante ressource en gestion de classe
École secondaire Antoine-de-Saint-Exupéry
Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île

Jean-François PARENT
Directeur
École secondaire Paul-Hubert
Commission scolaire des Phares

Lyne SAVARD
Parent
Notaire
Beaulieu et Tremblay, notaires

Michèle THÉROUX
Conseillère pédagogique en adaptation scolaire
Commission scolaire de Portneuf

Alain VÉZINA
Directeur général adjoint
Commission scolaire des Affluents

COORDONNATRICE
Francine RICHARD

* Présidente de la Commission jusqu'à l'adoption de cet avis.

Les personnes suivantes ont aussi participé à la préparation de cet avis alors qu'elles étaient membres de la Commission au début des travaux :

Marie-Paule DESAULNIERS
Professeure à la retraite
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

André DESCHÊNES
Consultant en éducation

Nicole DUFOUR
Conseillère d'orientation
Collège Mérici

Marthe FORTIN
Directrice
Académie les Estacades

Michel GRAVEL
Directeur général
Commission scolaire du Lac-Saint-Jean

Pierre LACHANCE
Animateur RECIT
Conseiller pédagogique
Commission scolaire de la Beauce-Etchemin

Lucie LALANDE
Directrice de regroupement
Commission scolaire de Montréal

Christian PLANTE
1er Vice-président
Syndicat de l'enseignement de la Côte-du-Sud

Joane SIMARD
Parent
Technicienne en laboratoire
Pharmacie Normand Picard

Bruno TREMBLAY
Conseiller d'orientation et aide pédagogique individuel
Cégep Limoilou

MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

PRÉSIDENTE
Nicole BOUTIN

MEMBRES

Diane ARSENAULT
Directrice générale
Commission scolaire des Îles

Rachida AZDOUZ
Vice-doyenne
Faculté d'éducation permanente
Université de Montréal

Claire BERGERON
Parent
Commission scolaire du Lac-Saint-Jean

Claude BILODEAU
Conseillère pédagogique
Cégep Beauce-Appalaches

Francine BOILY
Chargée de cours
Éducation préscolaire et intervention préscolaire
Université Laval

Martine BOILY
Parent
Conseil d'établissement de l'école primaire Holland
Commission scolaire Central Québec

David D'ARRISSO
Étudiant au doctorat en administration de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Isabelle DELISLE
Directrice de vie scolaire 1er cycle
Collège Jésus-Marie de Sillery

Pierre DORAY
Directeur
Centre interuniversitaire de recherche
sur la science et la technologie (CIRST)
Université du Québec à Montréal

Louise Élaine FORTIER
Directrice adjointe
École secondaire Samuel-De Champlain
Commission scolaire des Premières-Seigneuries

Keith W. HENDERSON
Directeur général
Cégep John Abbott College

Amir IBRAHIM
Coordonnateur des services administratifs
et responsable de la sanction des études
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

Linda MÉCHALY
Directrice
École primaire Joseph-Henrico
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Denis MÉNARD
Conseiller en développement
organisationnel, éducatif et technologique

Bernard ROBAIRE
Professeur
Département de pharmacologie et de thérapeutique
Faculté de médecine
Université McGill

J. Kenneth ROBERTSON
Directeur général
Commission scolaire New Frontiers

Jean A. ROY
Doyen
Affaires départementales et à la formation continue
Université du Québec à Rimouski

Ginette SIROIS
Directrice générale
Cégep de Chicoutimi

Édouard STACO
Parent
Coordonnateur du service des ressources technologiques
Cégep Saint-Laurent

Claire VENDRAMINI
Enseignante au préscolaire
École Saint-André
Commission scolaire de l'Énergie

MEMBRE ADJOINTE D'OFFICE
Marie-Claude CHAMPOUX
Sous-ministre adjointe
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

SECRÉTAIRES CONJOINTES
Louise DE LA SABLONNIÈRE
Josée TURCOTTE

PUBLICATIONS RÉCENTES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

AVIS

Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation
(2007) 50-0453

Les services de garde en milieu scolaire : inscrire la qualité au cœur des priorités
(2006) 50-0452

Avis sur le projet de règlement sur les autorisations d'enseigner (version électronique seulement)
(2006) 50-0451

En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation : une question d'équité
(2006) 50-0450

L'internationalisation : nourrir le dynamisme des universités québécoises
(2005) 50-0449

Le projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire
(2005) 50-0448

Pour un aménagement respectueux des libertés et des droits fondamentaux : une école pleinement ouverte à tous les élèves du Québec
(2005) 50-0447

Un nouveau souffle pour la profession enseignante
(2004) 50-0446

Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : poursuivre le renouveau au collégial
(2004) 50-0445

L'encadrement des élèves au secondaire : au-delà des mythes, un bilan positif
(2004) 50-0443

L'éducation des adultes : partenaire du développement local et régional
(2003) 50-0442

L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire
(2003) 50-0441

L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir
(2002) 50-0440

Les universités à l'heure du partenariat
(2002) 50-0439

Au collégial – L'orientation au cœur de la réussite
(2002) 50-0438

Le projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire – Ajustements en matière d'enseignement moral et religieux
(2001) 50-0437

Pour un passage réussi de la formation professionnelle à la formation technique – Modification au Règlement sur le régime des études collégiales
(2001) 50-0436

Aménager le temps autrement – Une responsabilité de l'école secondaire
(2001) 50-0435

Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire – Comprendre, prévenir, intervenir
(2001) 50-0434

La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale
(2000) 50-0433

La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu
(2000) 50-0432

Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir
(2000) 50-0430

L'autorisation d'enseigner : projet de modification du règlement
(2000) 50-0429

Le projet de régime pédagogique du préscolaire, du primaire et du secondaire
(2000) (Épuisé) 50-0428

Les projets de régimes pédagogiques de la formation des adultes et de la formation professionnelle
(2000) 50-0427

Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles
(1999) (Épuisé) 500-0426

Diriger une école secondaire : un nouveau contexte, de nouveaux défis
(1999) 500-0425

Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques
(1999) 500-0424

Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école
(1998) 500-0423

Modifications au Règlement sur le régime des études collégiales
(1998) 500-0422

La formation continue du personnel des entreprises. Un défi pour le réseau public d'éducation
(1998) 500-0421

Les services complémentaires à l'enseignement : des responsabilités à consolider
(1998) 500-0420

L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire
(1998) 500-0419

Recherche, création et formation à l'université : une articulation à promouvoir à tous les cycles
(1998) 500-0418

Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement
(1997) (Épuisé) 500-0417

Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales
(1997) 500-0416

L'autorisation d'enseigner : le projet d'un règlement refondu
(1997) 500-0415

Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire
(1997) 500-0414

L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté
(1996) 500-0413

Contre l'abandon au secondaire : rétablir l'appartenance scolaire
(1996) 500-0412

Le financement des universités
(1996) 500-0411

Pour un accès réel des adultes à la formation continue
(1996) 500-0410

La création d'un établissement public d'enseignement collégial dans le sud de Lanaudière
(1996) 500-0409

Pour un développement intégré des services éducatifs à la petite enfance : de la vision à l'action
(1996) 500-0408

La réussite à l'école montréalaise : une urgence pour la société québécoise
(1996) 500-0407

Pour la réforme du système éducatif : dix années de consultation et de réflexion
(1995) 500-0406

Des conditions de réussite au collégial : réflexion à partir de points de vue des étudiants
(1995) 500-0405

Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime pédagogique applicable aux services éducatifs pour les adultes en formation générale
(1995) (Épuisé) 500-0404

Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui
(1995) 500-0403

Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire
(1995) 500-0402

Le partenariat : une façon de réaliser la mission de formation en éducation des adultes
(1995) (Épuisé) 500-0401

Le projet de modifications au Règlement sur le régime des études collégiales
(1995) (Épuisé) 500-0400

La création d'un établissement d'enseignement collégial francophone dans l'ouest de l'île de Montréal
(1995) 500-0399

Réactualiser la mission universitaire
(1995) 500-0398

ÉTUDES ET RECHERCHES

L'accès à la recherche en enseignement et son utilisation dans la pratique : résultats d'une enquête auprès des enseignants et des enseignantes du préscolaire, du primaire et du secondaire (2005) 50-0149

La mobilité internationale des étudiants au sein des universités québécoises (2005)

Les mesures d'encadrement des élèves au secondaire (2004)

L'état de situation et les prévisions de renouvellement du corps professoral dans les universités québécoises (2004)

Diversité, continuité et transformation du travail professoral dans les universités québécoises (1991 et 2003) (2003)

La participation de l'éducation aux travaux des CLD et des CRD portant sur le développement local et régional (2003)

Le rôle des *headteachers* en Angleterre et les enseignements à en tirer dans un contexte de décentralisation (1999)

Différencier le curriculum au secondaire : vers des parcours scolaires stimulants pour tous les jeunes (1999)

Le renouvellement du curriculum : expériences américaine, suisse et québécoise (1999)

La formation continue du personnel des entreprises. Vers la gestion des compétences par l'entreprise et par chaque employé (1998)

À propos des interventions d'insertion et de leur impact (1997)

Examen de certaines dimensions de l'insertion professionnelle liées au marché du travail (1997)

Les conséquences psychologiques du chômage : une synthèse de la recherche (1997)

L'insertion professionnelle des diplômées et diplômés : le langage des chiffres (1997)

À propos de la régionalisation en éducation et du développement social : étude exploratoire (1997)

RAPPORTS ANNUELS SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION

2005-2006 Agir pour renforcer la démocratie scolaire 50-0184

2004-2005 Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite 50-0182

2003-2004 L'éducation à la vie professionnelle : valoriser toutes les avenues 50-0180

2002-2003 Renouveler le corps professoral à l'université : des défis importants à mieux cerner 50-0178

2001-2002 La gouverne de l'éducation : priorités pour les prochaines années 50-0176

2000-2001 La gouverne de l'éducation : logique marchande ou processus politique ? 50-0174

1999-2000 Éducation et nouvelles technologies. Pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage .. 50-0172

1998-1999 L'évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au développement 50-0170

1997-1998 Éduquer à la citoyenneté (Épuisé) 50-0168

1996-1997 L'insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager 50-0166

1995-1996 Pour un nouveau partage des pouvoirs et responsabilités en éducation .. 50-0164

1994-1995 Vers la maîtrise du changement en éducation 50-0162

Vous pouvez consulter le présent avis ainsi que les versions abrégées (française et anglaise) sur le site Internet du Conseil supérieur de l'éducation : www.cse.gouv.qc.ca.

Vous pouvez aussi en faire la demande au Conseil supérieur de l'éducation :

- par téléphone : 418 643-3851 (boîte vocale) ;
- par télécopieur : 418 644-2530 ;
- par courrier électronique : panorama@cse.gouv.qc.ca ;
- par la poste :
  1175, avenue Lavigerie, bureau 180
  Québec (Québec) G1V 5B2.

Édité par le Conseil supérieur de l'éducation
1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Québec (Québec) G1V 5B2
Tél. : 418 643-3850
www.cse.gouv.qc.ca

Conseil supérieur
de l'éducation
Québec